Niveau(x) d'enseignement: [illegible] Numéro EDUQ: 9870099
Centre d'intérêt: 553

Paré, Pauline

L'élaboration participative de la mission particulière d'une école d'élèves handicapés physiques / par Pauline Paré. -- Hull : P. Paré, 1983.
iv, 167 [illegible] : ill. ; 28 cm.

"Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. [156-165]. Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s) secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Handicapé physique * Ecole spéciale * Administration scolaire * Participation de l'enseignant * Gestion

Le but de la recherche est de mettre en application un style de leadership situationnel et participatif à l'occasion de la clarification de la mission de l'école Joie-de-Vivre et de la relation qui existe entre les deux groupes de professionnels qui l'animent, soit les pédagogues et les professionnels de la santé. L'école Joie-de-Vivre reçoit des élèves âgés de 4 à 21 ans vivant avec un handicap physique. Le modèle théorique qui a été privilégié pour permettre la participation active de tous les membres du personnel à la gestion de l'école est le modèle de Beckhard auquel on a greffé deux étapes préalables aux sept étapes d'intervention déjà existantes. La première étape ajoutée consistait à la communication des données déjà existantes concernant la mission de l'école et la deuxième étape prévoyait une réunion formelle visant à établir le contrat avec les subordonnés et à clarifier les termes de ce contrat. Finalement, la réponse de certains membres du personnel a réduit la portée du modèle de Beckhard et la mission de l'école reste à définir.

Type de document

L'ELABORATION PARTICIPATIVE DE LA MISSION PARTICULIERE D'UNE ECOLE D'ELEVES HANDICAPES PHYSIQUES.

U.Q.A.H.-M.Ed.

Pauline Paré

917090

L'ÉLABORATION PARTICIPATIVE DE LA MISSION PARTICULIÈRE D'UNE ÉCOLE D'ÉLÈVES HANDICAPÉS PHYSIQUES

par

Pauline Paré

Mémoire présenté à l'Université du Québec à Hull
en vue de l'obtention de la maîtrise en éducation

Hull, Québec
Juin 1983

RECONNAISSANCE

Ce mémoire a été rédigé sous la direction de monsieur Georges L. Goulet, tuteur et professeur à l'Université du Québec à Hull.

L'auteur tient à lui exprimer sa plus vive reconnaissance pour son inlassable patience et sa critique juste et constructive.

CURRICULUM STUDORIUM

Pauline Paré est née à St-Jules de Beauce le 1er août 1940. Elle a obtenu son baccalauréat en Enfance inadaptée du Centre d'études universitaires dans l'Ouest québécois en 1980.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitres		pages
	Introduction	
I.	L'évolution de la problématique	1
1.1	L'insatisfaction dans le milieu scolaire	1
1.1.1	Les lieux physiques	1
1.1.2	Les services pédagogiques	5
1.1.3	La présence de la directrice	7
1.2	Le mandat de l'école	7
1.2.1	La rencontre de Mayo	8
1.2.2	Les attentes du M.E.Q. et de la C.S.R.O.	10
1.3	La diversité des intervenants	15
1.3.1	L'émergence du problème à résoudre	24
II.	La clarification du problème	25
2.1	Les problèmes résorbés	25
2.1.1	Les locaux exigus	26
2.1.2	La dévalorisation de l'enseignement	27
2.1.3	La disponibilité de la directrice	30
2.2	Le problème retenu	31
2.2.1	L'ambiguïté de la tâche à accomplir	33
2.2.2	Le malentendu organisationnel	39
III.	Le bilan des écrits sur le sujet et le choix de la solution théorique	51
IV.	La solution envisagée: la méthodologie	71
V.	L'intervention	82
	Conclusions	99
	Bibliographie	
	Appendices	

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux		pages
I.	Tableau des moyens de locomotion et des appareils utilisés à Joie-de-Vivre	14
II.	Tableau du modèle original et du modèle adapté	66
III.	Diverses définitions du leadership situationnel selon certains auteurs retenus	70

LISTE DES FIGURES

Figures		Pages
1.	Graphique de la diversité des intervenants à l'école Joie-de-Vivre	17
2.	Graphique des tâches des six enseignants à l'école Joie-de-Vivre ...	19
3.	Graphique des deux éléments essentiels retenus à la rencontre de Mayo et des principes fondamentaux énoncés dans le rapport COPEX	38
4.	Graphique des sources d'allocation des ressources humaines à l'école Joie-de-Vivre	42
5.	Graphique de la relation entre les services hospitaliers du CHRO et l'école Joie-de-Vivre	45
6.	Graphique des trois sous-systèmes à l'école Joie-de-Vivre	49
7.	Graphique de la mission de l'école Joie-de-Vivre	50

APPENDICES

Appendices

I. Description de la clientèle

II. Modèle d'une planche ventrale

III. Modèle d'un communicateur

IV. Modèles de marchettes

V. Tableau Bliss

INTRODUCTION

L'auteur de cette recherche est directrice d'une école d'élèves vivant avec un handicap physique.* Pendant l'année scolaire 1980-81, elle a bénéficié d'une bourse d'études provenant de son employeur, la Commission scolaire régionale de l'Outaouais (C.S.R.O.). Les démarches entreprises ont consisté à faire la lumière sur la mission de l'école Joie-de-Vivre et à clarifier la relation avec le ministère des Affaires sociales dont certains employés professionnels dispensent leurs services quotidiennement à l'école.

Joie-de-Vivre relève de la C.S.R.O. et reçoit une population scolaire dont les âges varient de quatre à vingt et un ans et dont les handicaps sont très diversifiés. La particularité de cette école est de s'adresser à une population qui requiert des services pédagogiques auxquels se sont greffés, au cours des ans, des services de réadaptation physique dispensés par des professionnels de la santé.

---

*Actuellement, il y a une tendance à chercher à remplacer le terme "handicapé physique" par "personne vivant avec un handicap physique". Cependant, dans le texte, nous référons à "handicapé physique".

INTRODUCTION

Au moment d'entreprendre ses études, l'auteur avait été éveillée au fait qu'il existait une certaine insatisfaction au sein du personnel de son école.

Ces insatisfactions étaient dues à l'exiguité des locaux, à la dévalorisation de l'enseignement, à la disponibilité de la directrice, auteur de cette recherche, et à l'absence de mandat clair provenant du ministère de l'Éducation (M.E.Q.) concernant cette école "spéciale", dont la population d'élèves est très diversifiée. Par ailleurs, l'auteur ressentait un certain mécontentement vis-à-vis de son style de gestion jugé trop autoritaire.

Les étapes de cette recherche consistent à faire l'analyse de ces constats d'insatisfaction ainsi que la recherche des solutions qui permettront d'éliminer ces insatisfactions. Nous tenterons ensuite de mettre en lumière certains problèmes d'ordre organisationnel vécus entre les employés de la C.S.R.D. et ceux du Centre hospitalier régional de l'Outaouais (C.H.R.O.) oeuvrant dans cette école.

Le but de cette recherche a donc été de mettre en application un style de gestion participative à l'occasion de la clarification de la mission de l'école et de la relation qui existe entre les deux groupes d'intervenants qui l'animent. Pour réaliser ce but, le modèle de Beckhard[1] qui est un modèle d'un processus de résolution de problème participatif, nommé "nouveau groupe" a été choisi.

La directrice de l'école est à la fois directrice de l'école Joie-de-Vivre "institution" et de l'école Joie-de-Vivre "établissement". Cette situation lui pose des problèmes de disponibilité auprès du personnel de l'établissement scolaire qu'elle dirige et sur lequel portera la recherche.

La recherche a été effectuée en utilisant une démarche classique de résolution de problème. Cela comporte les cinq étapes suivantes: l'évolution de la problématique, la clarification du problème, le bilan des écrits sur le sujet et le choix de la solution théorique, la solution envisagée: la méthodologie et l'intervention dans le milieu.

---

[1]Beckhard, R., Organization Development Strategies and Models, Addison-Wesley, 1969, pp. 26-30.

L'évolution de la problématique et la clarification du problème correspondent aux deux premiers chapitres du travail. Le bilan des écrits sur le sujet et le choix de la solution théorique correspondent au troisième chapitre, la solution envisagée au quatrième chapitre et l'intervention au cinquième chapitre.

Finalement, dans la conclusion, il y a un retour sur la démarche ainsi que des suggestions concernant certains apprentissages faits au cours de cette recherche.

CHAPITRE PREMIER

L'évolution de la problématique

La première étape d'un processus de résolution de problème consiste à faire le bilan de la situation problématique. Après avoir décrit l'évolution de la situation problématique, je définirai le problème qui fera l'objet de cette recherche.

1.1 L'insatisfaction dans le milieu scolaire

Au moment d'entreprendre cette recherche, j'avais ressenti de l'insatisfaction au sein du personnel de l'école. L'évolution progressive de cette insatisfaction me parut alors reliée à l'évolution de l'école elle-même. C'est donc à la description de cette genèse, que je consacrerai les prochaines lignes du bilan de la situation problématique.

1.1.1 Les lieux physiques

Le premier coup d'oeil est pénible. L'école, qui est située au beau milieu d'un ensemble d'édifices en hauteur, semble écrasée avec son simple rez-de-chaussée.

L'intérieur n'est guère mieux. Tous les murs sont d'un blanc cadavérique. Les portes extérieures sont en métal froid et épais, sans fenêtre. L'unique et grand corridor ne reçoit aucun rayon du soleil. Les planchers de bois, recouverts de tuiles, résonnent quand les gens marchent et ce bruit est amplifié par les élèves qui se servent de béquilles et de marchettes.

C'est une impression de tristesse que laisse percevoir cette école au début de son existence en 1973. Une chose pourtant est consolante: un toit permanent est déjà un grand progrès quand on a connu des sous-sols dans certaines écoles, des coins retirés dans d'autres, des déménagements fréquents. Les élèves et le personnel en ont au moins pour cinq ans, dit-on, sans être délogés, car après maints déboires avec le conseil municipal de Hull, les édiles accordent le permis tant convoité pour l'érection des locaux pré-fabriqués qui serviront d'école aux élèves handicapés physiques. Ces derniers, depuis quatre mois, étaient sans abri et ne recevaient aucun service scolaire. Il aurait été assez mal venu de retarder, encore plus, leur scolarisation pour une question d'esthétique. C'était le point de vue défendu par l'échevin du quartier.

L'ÉVOLUTION DE LA PROBLÉMATIQUE

En décembre 1971, l'école est devenue habitable et un peu adaptée. Trois "pentes douces" (des plans inclinés pour permettre l'accès de l'édifice aux fauteuils roulants) à l'extérieur et une à l'intérieur conduisant à la salle de toilettes, représentaient toute l'adaptation physique à cette époque. Le personnel d'alors, très limité en nombre, jouit de l'espace qui lui est alloué et qui deviendra progressivement une denrée rare. Les enseignants semblaient satisfaits des locaux qui leur étaient assignés à ce moment.

Les classes à l'école Joie-de-Vivre sont de grandeur comparable à celles que l'on retrouve au secteur régulier. Il n'y a que cinq à huit élèves par classe, ce qui peut surprendre si on oublie les nombreux appareils adaptés, utilisés par les élèves tels: appareils électroniques, marchettes, planches ventrales.

Pour lui permettre de faire ses travaux, souvent le même élève requiert un pupitre ajusté à son fauteuil roulant, une planche ventrale, une dactylo électrique et une calculatrice électrique (car son handicap peut aussi l'empêcher d'écrire lisiblement) ainsi que certains appareils électroniques. En appendice, se trouvent quelques photos de ces appareils.

Il y a eu beaucoup de changements physiques à l'école depuis l'ouverture en 1973. Cependant, c'est en vivant avec les gens, au cours des années passées, que la directrice de l'école a constaté un début d'insatisfaction du personnel. Ce dernier augmentait d'ailleurs d'année en année. Étant donné que les ajouts de personnel auraient demandé simultanément une augmentation des locaux, l'édifice devint rapidement trop petit. De plus en plus, l'exiguité des locaux posait un problème aux gens qui avaient à oeuvrer dans l'école.

De l'intérieur, il ne peut plus y avoir de modifications majeures. - "Ajouter d'autres locaux sur des terrains ne nous appartenant pas?" "Habiter une autre école?" En attendant, ce problème de l'exiguité des locaux est imposé à tout le personnel. Nous essayons d'y vivre le plus sereinement possible, mais c'est difficile quand on constate la "sur-utilisation" de certains locaux (salle de rassemblement - éducation physique - débarcadère - vestiaires), (bureau de l'administration - secrétariat - salle de consultation des dossiers - salle d'études de cas - bibliothèque du personnel - salle d'attente pour visiteurs). Actuellement, le local de menuiserie sert également de local de réparation pour

les orthèses et les prothèses. De plus cette salle est utilisée par cinq autres enseignants relevant de l'école Joie-de-Vivre "institution". Des bureaux et du matériel s'y trouvent à la disposition des enseignants itinérants.

Ces locaux manquent d'intimité, sont bruyants et ne facilitent pas une atmosphère de travail intéressante. Cette insatisfaction, maintes fois soulignée par le personnel et les parents, n'est pas complètement indépendante d'autres causes qui seront relatées dans les pages suivantes.

1.1.2 Les services pédagogiques

Une autre source d'insatisfaction vient du fait que le service pédagogique, n'ayant eu, au début, à subir aucune concurrence dans l'école, a graduellement perdu de son importance avec l'arrivée des autres services de réadaptation physique, nécessités par le caractère particulier des élèves, d'où dévalorisation des activités proprement scolaires. Cette impression était renforcée chaque fois que des spécialistes annulaient des rendez-vous déjà inscrits à l'horaire pour des motifs que les enseignants n'approuvaient pas toujours, tels un rapport à compléter, des parents à rencontrer.

Les professionnels de la santé,* changent parfois l'horaire de traitement d'un élève pour effectuer la réparation d'un appareil, sans se soucier qu'en cette occurence, ils ne peuvent recevoir les élèves qu'ils devraient traiter à ce moment lesquels sont contraints à demeurer dans leur classe, ce qui complique l'enseignement pour les enseignants qui n'ont pas prévu recevoir ces élèves. Par ailleurs, encore aujourd'hui, lorsque tous les professionnels de la santé ou quelques-uns d'entre eux ont à s'absenter, aucun n'est remplacé, ce qui oblige le personnel enseignant à accueillir des élèves qui n'ont plus la personne désignée à leur horaire pour s'occuper d'eux.

Dans cette perspective, le personnel enseignant se voit contraint d'assumer la suppléance des personnes absentes ou retardataires. De plus, chaque fois qu'un nouveau spécialiste s'ajoute ou se retire en cours d'année, les enseignants doivent refaire les horaires, réorganiser le travail à l'intérieur de la classe, et doivent aussi s'adapter à toute nouvelle situation.

---

*Pour éviter toute confusion dans la lecture, l'auteur désigne par "professionnels de la santé", les physiothérapeutes, l'ergothérapeute et l'orthophoniste qui reçoivent à leur horaire les élèves de l'école.

1.1.3 La présence de la directrice

La responsabilité qui m'incombe, à titre de directrice de l'école institutionnelle Joie-de-Vivre, m'amène à ne pas toujours être présente dans l'établissement pour discuter des situations précédemment décrites. En effet, en tant que directrice de cette école, je suis responsable de trois dossiers, dont deux concernent un personnel affecté à d'autres écoles que celui qui enseigne sur les lieux même de Joie-de-Vivre et ces responsabilités m'obligent à m'absenter souvent. Je ne suis donc pas toujours sur les lieux pour discuter des problèmes au moment où ceux-ci se présentent. Le personnel se sent seul, frustré, ne pouvant être soutenu par un responsable présent quotidiennement.

1.2 Le mandat de l'école

Bien que l'école existait depuis sept ans, au moment d'entreprendre cette recherche, son personnel n'avait pas encore réussi à s'entendre sur la mission qu'elle avait à accomplir. En effet, cette école existe depuis décembre 1973 et son mandat se résumait à l'époque à recevoir une clientèle inadmissible dans les autres écoles. On y retrouvait alors le même personnel qu'on pourrait rencontrer dans n'importe quelle autre école.

Compte tenu des besoins spécifiques de la clientèle, la C.S.R.O. engagea une aide-médicale. Le C.H.R.O. pour sa part y affecta une physiothérapeute à temps partiel. Malheureusement cette personne ne pouvait communiquer avec les élèves dans leur langue. La communication avec le personnel, les parents et les élèves posait un problème, car cette physiothérapeute ne parlait que l'anglais. De plus ces jeunes étaient privés d'autres services, non moins essentiels tels que l'orthophonie et l'ergothérapie. Ces services devaient leur être offerts par le ministère des Affaires sociales, par l'entremise de l'hôpital du Sacré-Coeur, maintenant connu sous le nom de "Centre hospitalier régional de l'Outaouais." La gestion de cette école était alors confiée à un responsable nommé par la Commission scolaire.

1.2.1 La rencontre de Mayo

Ce n'est qu'en septembre 1975, lors d'un colloque à Mayo[1] [situé à une vingtaine de milles de Hull], que le groupe d'enseignants en place à l'époque réussissait à s'entendre sur des objectifs communs, mais théoriques, à savoir:

---

[1]Commission scolaire régionale de l'Outaouais, Colloque Hull-Mayo, 1975, p. 26.

Objectif général

Apporter aux handicapés physiques l'éducation nécessaire à leur intégration harmonieuse à la société en les rendant le plus autonome possible.

Objectifs particuliers

1. Accueillir les élèves ayant un handicap physique, doublé ou non de déficiences secondaires.

2. Intégrer les élèves intégrables et les rendre autonomes.

3. Rendre le plus autonome possible, les élèves non intégrables.

Il est important de souligner que ce colloque réunissait uniquement les enseignants, l'aide-médicale et la directrice de l'école. Aucun professionnel du M.A.S. n'était présent, car l'école n'en comptait qu'un seul à temps partiel. La moitié des personnes qui avaient participé à ce colloque travaillent encore aujourd'hui à Joie-de-Vivre.

Conscient des besoins en réadaptation physique des élèves, le personnel pédagogique se laissait graduellement envahir par les professionnels de la santé. La thérapie prenait de plus en plus le dessus sur la pédagogie dans l'école. C'est ainsi que peu à peu la

mission pédagogique, définie à la rencontre de Mayo, s'estompait au profit d'une préoccupation plutôt clinique des services offerts à nos élèves.

Progressivement on en était donc revenu à la même situation qui existait avant la rencontre de Mayo. Quant à moi, ardemment fidèle à la mission clarifiée par nous tous, à la réunion de Mayo, je tentais de mettre en application, sans vergogne, notre décision commune. Aux yeux de mes collègues, je passais pour un gestionnaire autocrate.

1.2.2 Les attentes du M.E.Q. et de la C.S.R.O.

Au moment d'entreprendre ma recherche, il me parut donc nécessaire de consulter la documentation officielle, en vue de clarifier le rôle de l'enseignement en adaptation scolaire, et plus précisément sur le secteur des élèves handicapés physiques.

A la suite de cette lecture, il m'apparaît évident qu'il n'existe aucun mandat officiel régissant une école qui dessert une telle clientèle. En effet, le rapport COPEX, dans sa conclusion sur l'évolution des services éducatifs destinés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, écrit ce qui suit:

> Le milieu scolaire a été contraint à s'adapter rapidement dans le but de se satisfaire des besoins nouveaux, sans que toutefois la politique générale du ministère de l'Éducation à l'égard des enfants en difficulté soit formellement officialisée dans un document public.[1]

Par ailleurs, dans les recommandations finales que les auteurs de ce même rapport adressaient à monsieur Jean Bienvenue, Ministre de l'Éducation d'alors, ils confirment ainsi l'absence de mandat officiel pour une école devant recevoir des élèves handicapés physiques:

> Que le ministère de l'Éducation adopte, en concertation avec les organismes concernés, et rende publique une politique officielle d'éducation de l'enfance en difficulté.
>
> Que cette politique favorise le développement intégral et optimal de l'enfant en difficulté par l'utilisation d'une approche pédagogique axée sur le potentiel de l'enfant et par l'établissement d'une communication harmonieuse et d'un fonctionnement intégré entre tous les services et toutes les personnes responsables de l'enfant.[2]

---

[1]Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, l'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales, Québec, Service général des communications du ministère de l'Éducation, 1976, p. 29.

[2]Ibid., p. 29.

Au moment de la fondation de l'école Joie-de-Vivre, la Commission scolaire confiait à l'école la mission implicite d'assurer la scolarisation des élèves handicapés physiques qui ne pouvaient être intégrés au secteur régulier. J'ai alors engagé mon personnel dans un processus de spécification de ce très large mandat, en me renseignant sur ce qui se passait ailleurs, dans des institutions semblables. En dépit de cette exploration, le seul critère de spécification demeurait toujours celui du type de clientèle. Cette démarche ne permit aucune autre spécification que celle qui nous venait des caractéristiques particulières de la clientèle qui nous était confiée par la C.S.R.O.

La description de notre clientèle apparaît donc essentielle à la clarification de la mission de l'école. Pour décrire cette clientèle, il nous semble important de la classer en cinq catégories.

1. Infirmes moteurs cérébraux légers et moyens
2. Infirmes moteurs cérébraux graves
3. Déficients physiques
4. Épileptiques non-contrôlés
5. Déviations multiples[1]

---

[1]Gouvernement du Québec, COPEX, ibid., p. 105.

Je vais maintenant classer les trente-quatre élèves fréquentant l'école Joie-de-Vivre, selon ces catégories.

Seize élèves se situent dans la catégorie des infirmes moteurs cérébraux légers et moyens, et quatre dans la catégorie des infirmes moteurs graves.

Neuf élèves se classent dans la catégorie des déficients physiques qui se divise comme suit:

-- spina-bifida, 3 élèves
-- affections osseuses, 1 élève
-- diagnostic indéterminé, 1 élève
-- arthrite, 1 élève
-- handicaps organiques, 3 élèves

Un élève souffre d'épilepsie non contrôlée médicalement et les quatre derniers élèves se classent dans les déviations multiples.

Certains de ces élèves se servent de différents moyens de locomotion pour se déplacer à l'école. Dans le premier tableau on retrouvera ces moyens de locomotion ainsi que les appareils utilisés à Joie-de-Vivre.

TABLEAU I

Moyens de locomotion et appareils utilisés à Joie-de-Vivre

Fauteuils roulants	5
Fauteuils roulants motorisés	4
Marchettes	3
Parapodium*	1
Tricycles adaptés	10
Élèves se déplaçant à l'aide de béquilles	7
Élèves se déplaçant à quatre pattes	2
Élèves portant des orthèses	11
Élèves portant une prothèse	1
Élèves placés en planche ventrale	16

*Appareil utilisé pour permettre la station debout et le déplacement sur de courtes distances.

Ces élèves fréquentent l'école Joie-de-Vivre afin de poursuivre leurs études tout en bénéficiant des services de réadaptation physique et des soins infirmiers, sur les lieux même, à l'école, puisque souvent le milieu scolaire régulier n'est pas adapté pour recevoir notre clientèle. Le nombre restreint d'élèves par classe, permet de donner un enseignement individualisé. Ces élèves sont soumis aux mêmes horaires que les élèves du secteur régulier, mais la souplesse et le climat familial d'une petite école favorisent l'apprentissage scolaire.

La variété des services offerts justifie la grande diversité des intervenants qui travaillent à l'école et dont les rôles seront décrits au chapitre suivant.

1.3 La diversité des intervenants

Au début, le personnel était celui d'une école régulière, exception faite d'une aide-médicale et d'une physiothérapeute à temps partiel. On en vint vite à l'évidence, qu'il fallait faire bénéficier cette clientèle d'un personnel spécialisé dans le soin à apporter aux élèves qui nous étaient confiés. On fit donc appel à d'autres spécialistes qui pouvaient faire face de façon plus compétente aux handicaps particuliers des élèves. On ajouta donc, avec le temps, à notre personnel, une seconde physiothérapeute, une ergothérapeute et une orthophoniste. Comme l'embauche d'un tel personnel ne relevait pas de la C.S.R.O. nous avons dû faire appel à d'autres services publics, tels le M.A.S. par l'entremise du C.H.R.O., afin de défrayer le coût de ces services. Cependant, la diversité des intervenants compliqua les relations professionnelles des personnes impliquées dans l'école, ce qui amena sans doute un problème organisationnel.

En effet les personnes relèvent de trois organismes différents qui sont la C.S.R.O., le C.H.R.O. et le C.S.S.O. De la Commission scolaire on retrouve: six enseignants, un psychologue, une secrétaire pédagogique, une secrétaire médicale, un animateur de pastorale, une aide-médicale, quatre animatrices pour la période des dîners, une concierge, une directrice. Par ailleurs, celles qui relèvent de l'hôpital sont une infirmière scolaire, deux physiothérapeutes, une ergothérapeute, une orthophoniste, quatre bénévoles et trois médecins spécialistes de la clinique multidisciplinaire qui suivent périodiquement les élèves de Joie-de-Vivre. A cette occasion les élèves se rendent au C.H.R.O. Les personnes qui relèvent du Conseil des services sociaux sont des travailleurs sociaux qui se rendent à l'école lors de situations exceptionnelles.

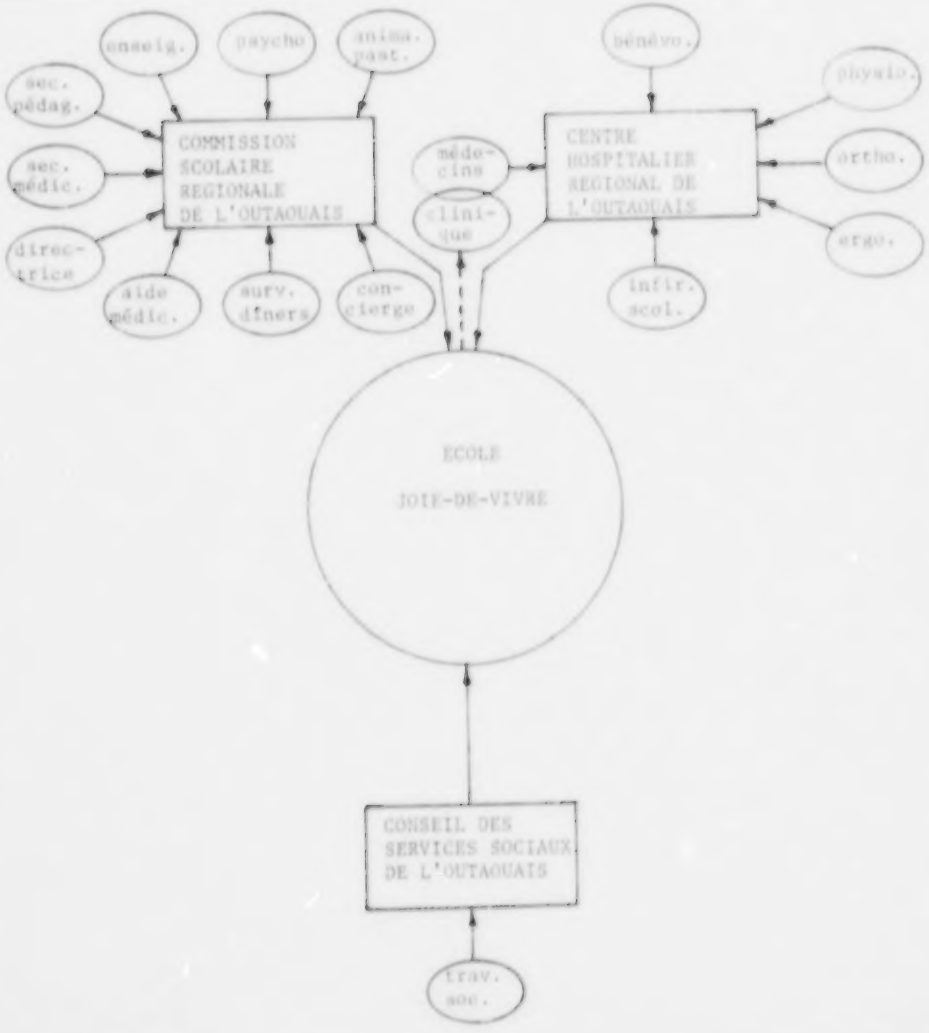


Figure 1.- Graphique de la diversité des intervenants à l'école Joie-de-Vivre.

Chaque flèche représente un intervenant travaillant à l'école et relevant d'organismes différents. Les lignes continues représentent des services offerts à l'école. La ligne pointillée représente un service externe.

Des six enseignants* oeuvrant à Joie-de-Vivre, trois enseignent l'ensemble des matières tant du niveau préscolaire, primaire que secondaire. Un autre enseignant reçoit des élèves âgés de 18 à 21 ans en "laboratoire d'habiletés manuelles".

Le titulaire de la maternelle a une demi-tâche avec les enfants de ce groupe, l'avant-midi. L'autre demi-tâche est partagée entre une spécialisation en méthode de communication non-verbale, le système Bliss,[1] ainsi qu'à une autre spécialisation d'enseignement à l'aide d'appareils électroniques,[2] afin de permettre un meilleur apprentissage scolaire. Ces services sont offerts à quelques élèves de l'école.

On trouve également un spécialiste pour l'enseignement de l'éducation physique, de la menuiserie et des arts plastiques (voir figure 2, p. 19).

---

*Dans le texte les enseignants sont aussi désignés par "professionnels de la pédagogie".

[1]Le système de communication Bliss est basé sur des symboles qui permettent aux personnes handicapées privées de la parole, de pouvoir s'exprimer. C'est un langage symbolique, universel, accessible au-delà des barrières culturelles (voir appendice V).

[2]Voir appendice III.

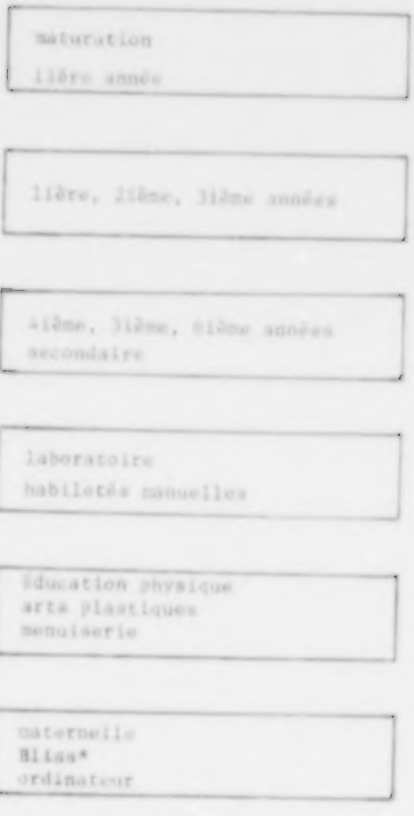


Figure 2.- Graphique des tâches des six enseignants à l'école Joie-de-Vivre.

*Voir appendice V.

Le psychologue est présent à l'école-institution et l'école-établissement, quatre jours par semaine et son travail consiste à évaluer les élèves, à en recevoir quelques-uns en thérapie ainsi qu'à rencontrer certains parents qui ont besoin d'aide.

Il y a une secrétaire de direction qui touche surtout au secteur pédagogique et une secrétaire médicale qui se partage les dossiers du personnel de réadaptation physique et les autres dossiers de l'école-institution.

Le rôle de l'aide-médicale à l'école consiste, dans les limites de sa compétence, à:

> Donner certains traitements, certains soins généraux de puériculture aux élèves dont l'état de santé le requiert. L'aide-méd.cale distribue certains médicaments, prend la température, administre des traitements tels que le drainage postural, les traitements d'aérosol. Elle veille à la propreté des incontinents, initie les élèves au cathétérisme continu.[1]*

---

[1]Commission scolaire régionale de l'Outaouais, École Joie-de-Vivre, Cahier de gestion, 1981-82, p. 8.

*Technique propre au Docteur J.F. Schillinger, chef en urologie à l'Hôpital pour Enfants de l'Est de l'Ontario. Cette technique d'auto-cathétérisme a pour but de vider la vessie régulièrement et complètement afin de prévenir les reflux aux reins, ce qui pourrait causer un dommage grave et irréversible.

Elle est présente à l'école [illegible] par semaine.

L'infirmière scolaire est présente à l'école une journée par semaine et son rôle consiste à participer aux études de cas et à superviser certains programmes de prévention préalablement discutés avec le personnel de l'école.

La physiothérapeute est la personne qui assure le traitement de physiothérapie. Elle participe à la réadaptation fonctionnelle du patient à l'aide de moyens physiques appropriés. L'école Joie-de-Vivre compte deux physiothérapeutes qui sont présentes à l'école toute la semaine.

L'ergothérapeute est la personne qui "conçoit, définit et met en application des programmes de réadaptation par l'activité thérapeutique. Elle évalue l'évolution des bénéficiaires."[1] Elle est présente à l'école tous les jours de la semaine.

---

[1]Commission scolaire régionale de l'Outaouais, École Joie-de-Vivre, Cahier de gestion, 1981-82, p. 13.

L'orthophoniste est la personne qui "étudie, évalue et traite les troubles de la parole, de la voix, et du langage parlé et écrit. Elle recommande et utilise les moyens de suppléance à la communication verbale".[1] Sa présence à l'école est de cinq jours par semaine.

Cependant, la nécessité d'une telle spécialisation des intervenants, dont la formation professionnelle elle-même suppose des préoccupations très diverses, amène certaines difficultés dans l'exécution de leur travail quotidien auprès des élèves.

Relativement aux rôles de chacun, dans les recommandations du Comité provincial de l'enfance inadaptée[2], on retrouve ce qui suit:

> L'enfant en difficulté [...] a le droit comme l'enfant normal à toutes les ressources disponibles en vue d'une éducation optimale.
>
> L'éducation optimale des enfants en difficulté demande un personnel diversifié et suppose un travail d'équipe.
>
> Dans l'organisation et le développement des services d'éducation, l'intérêt de l'enfant doit primer sur toute considération, qu'elle soit économique, administrative ou autre.

---

[1]Ibid., p. 13.

[2]Gouvernement du Québec, COPEX, inid., p. 126.

Ce même comité ajoute que:

> L'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage est dispensée par un personnel diversifié assumant des fonctions d'éducation, de rééducation, de réadaptation et de support.[1]
>
> En milieu scolaire, les services parapédagogiques et les services pédagogiques doivent s'associer étroitement, s'ils veulent répondre adéquatement aux problèmes diversifiés des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.[2]

A Joie-de-Vivre, ces divers intervenants doivent donc essayer d'intégrer la mission à double volet de l'école, illustrée à la page 50, définie lors de la rencontre de Mayo, et retravaillée dans un projet éducatif dont nous parlerons plus loin. Bref, la co-habitation dans des locaux trop exigus d'un personnel dont la formation, les préoccupations et les fidélités sont si diversifiées, ne pouvait aller sans causer de graves problèmes de croissance. La directrice de l'école, auteur de cette recherche, ayant assumé à maintes reprises l'odieux d'une situation, assez souvent caractéristique d'une institution en gestation, en vint donc à s'interroger sur l'incidence de son style de gestion par rapport à l'insatisfaction ressentie dans son école.

---

[1]Ibid., p. 327.

[2]Ibid., p. 393.

1.3.1 L'émergence du problème à résoudre

Le problème à résoudre consiste à trouver un style de gestion qui permette à un groupe d'adopter une mission commune. Les problèmes qui seront décrits au cours de ce travail seraient sans doute réglés si les employés de la C.S.E.O. et ceux du C.H.E.O. s'entendaient, dans les faits, sur la mission commune de l'école. Il y a insatisfaction dans l'école parce qu'il est difficile de faire accepter par tout le monde que Joie-de-Vivre est avant tout une école et non une clinique. La solution à ce problème serait sans doute d'orienter les actions du personnel vers le développement intégral de l'élève, en faisant participer tous les employés de l'école à cette démarche.

Dans le prochain chapitre, nous tenterons de définir la nature du problème ressenti et d'en souligner les éléments essentiels.

CHAPITRE II

La clarification du problème

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit l'insatisfaction manifestée par le personnel de l'école. Nous avons aussi amorcé l'étude du problème du malentendu organisationnel qui découle de l'ambiguïté de la mission de l'école et de la diversité des professionnels qui interviennent. Compte tenu d'une situation en évolution, le présent chapitre fera état de certains problèmes qui se sont résorbés depuis le moment où cette recherche fut entreprise. On y clarifiera ensuite le problème qui persiste encore et que nous avons tenté de résoudre par la présente démarche de recherche-action.

2.1 Les problèmes résorbés

Au moment d'entreprendre cette recherche, j'avais fait une analyse préalable des problèmes à régler à court terme et à long terme, car il y avait des problèmes que je pouvais résoudre sans trop de difficulté, et d'autres qui semblaient être de plus grande envergure. Dans certains des problèmes énumérés dans le chapitre précédent, il y en a pour lesquels on a accompli tout ce qui était

possible de faire. Ce sont ceux-là qui sont décrits ici et qui se sont partiellement résorbés.

2.1.1 Les locaux exigus

La première insatisfaction manifestée, fut sans aucun doute, l'exiguïté des locaux, à mesure que s'ajoutait du personnel nouveau. Le personnel pédagogique ne pouvait refuser la venue de ressources humaines à cause d'un manque de ressources physiques. Le C.H.R.O. fournissait du personnel, et Joie-de-Vivre fournissait les locaux. Mais il n'y avait pas de locaux inoccupés. Le processus de résolution de problème, orgueil de tout bon gestionnaire, fut alors vite opérationnalisé. Une salle de toilette fut condamnée pour devenir un bureau, les classes furent divisées et les enseignants durent co-habiter. Si on enlève des locaux et si on divise ceux qui restent tout en augmentant le personnel, on ne peut faire autrement que multiplier l'insatisfaction. Les enseignants acceptèrent donc, pour de meilleurs services aux élèves, de sacrifier ce bien précieux qui se nomme espace vital. Il est bon de mentionner également que les nouveaux arrivés durent également accepter cette contrainte de l'exiguïté des locaux.

Bien entendu, l'auteur de cette recherche a aussi cédé son bureau pour qu'il soit divisé en locaux servant aux professionnels. Comme nous l'avons dit précédemment, le personnel de l'école a accepté de s'en accommoder, bon gré, mal gré, car il a réalisé que seul un déménagement pourrait régler ce problème, ce qui est du ressort des autorités de la C.S.R.O. (Cette dernière a toujours réalisé les demandes de transformations venant du personnel de l'école ainsi que celles formulées par les parents). Je ne peux donc plus intervenir, n'étant pas propriétaire du problème des locaux. Au moment de la rédaction de cette recherche, on peut donc dire que ce problème est à peu près réglé, car le personnel s'en est accommodé, en conservant l'espoir qu'un jour il y aurait un édifice conçu entièrement pour notre clientèle.

En attendant, la gaieté, la propreté, la clarté des locaux, l'atmosphère dégagée et sereine, nous permettent une attente moins douloureuse.

2.1.2 La dévalorisation de l'enseignement

Tel que déjà mentionné au cours de cette recherche, la venue des professionnels de la santé était désirée à ce point à l'école Joie-de-Vivre, que la pédagogie, la

raison d'être de toute école, avait progressivement cédé le pas à la thérapie. C'est donc ainsi, que petit à petit, les professionnels de la santé se taillèrent la première place de l'école. Il y a eu d'abord les horaires. Ces professionnels établissaient les besoins des élèves en terme de services médicaux, et choisissaient dans la semaine, l'horaire qui leur convenait, laissant aux enseignants le soin de combler ce qui restait de disponible. A l'occasion, certains élèves étaient retournés en classe, sans que l'enseignant n'en soit averti à l'avance. A d'autres occasions, les thérapies étaient annulées pour d'autres motifs, par exemple, des rencontres de parents ou des rapports à compléter.

La participation de ces professionnels aux activités sociales des élèves, dépendait de leur travail à effectuer, de leurs priorités. L'unique décision de participer ou non, de juger de la pertinence des activités leur revenait de droit. A leur demande, lors des rencontres générales et hebdomadaires, les points à l'ordre du jour qui concernaient ces professionnels, se trouvaient au tout début de la réunion, car ce qui touchait l'aspect pédagogique ou la vie à l'école en général, leur faisait perdre leur temps. Ils se retiraient donc, juste avant que ne débutent ces points de pédagogie. Il en était de même pour les journées pédagogiques.

J'ai donc réalisé cette prédominance d'un groupe par rapport à un autre, et je n'ai pas accepté cette situation qui n'était pas du tout conforme à ce qui devait être fait dans une école. Des discussions formelles et informelles eurent lieu entre les enseignants et moi. Graduellement, ces derniers commencèrent à réaliser qu'un groupe menait sa barque seul sans s'occuper des autres membres de l'école.

Les professionnels de la pédagogie, présents à toute la durée des réunions, se mirent à se questionner entre autre, sur la pertinence du départ des professionnels de la santé avant la fin des réunions, ou de leur absence à certaines journées pédagogiques, même si leur présence était requise. Était-ce une école ou une clinique? Si c'était une école, comme on le croyait, n'était-ce pas la pédagogie qui devait primer? D'interminables rencontres, formelles et informelles eurent lieu, sans que jamais les deux groupes puissent converger vers une solution acceptable par les deux parties, surtout concernant les activités éducatives. Les enseignants, au nom de la bonne entente, finissaient toujours par se faire imposer les conditions, jusqu'au jour où ils s'aperçurent que les rôles étaient renversés et qu'il était temps qu'ils se prennent en main. Les enseignants décidèrent alors de redevenir les premiers répondants des élèves.

Il fut donc demandé par les professionnels de la pédagogie que les sujets de discussion traitant uniquement de pédagogie soient discutés sans la présence des professionnels de la santé. De même, il fut demandé que les points de discussion portant sur des sujets touchant la réadaptation physique soient traités sans la présence des professionnels de la pédagogie qui proposaient également que les réunions générales mettant en présence les deux parties soient limitées au minimum et dans la mesure du possible évitées complètement. Quant aux horaires, les enseignants optèrent pour ne plus laisser chambarder l'organisation de leur classe pour satisfaire aux besoins médicaux au détriment des besoins pédagogiques.

Ces différentes prises de position par les professionnels de la pédagogie, leur permirent de reprendre la place qui leur revenait, et de réaliser l'importance de leur rôle.

2.1.3 La disponibilité de la directrice

Par rapport à ma disponibilité auprès de mon personnel, l'engagement d'un agent de liaison à temps plein pour me seconder, m'a dégagée d'un grand nombre de préoccupations. Je suis donc plus disponible dans l'école, plus au service du personnel qui m'est confié.

Étant plus disponible, un problème connexe a pu se résorber. J'ai pu avoir l'air moins autocratique, ayant plus le temps pour être à l'écoute et partager les situations vécues quotidiennement. J'ai aussi pu sentir davantage l'insatisfaction du personnel et le comprendre mieux.

2.2 Le problème retenu

Au moment de m'inscrire au programme de maîtrise en éducation, j'en étais venue à me questionner sur l'incidence de mon style de gestion, par rapport à l'insatisfaction endémique que l'on ressentait au sein du personnel de l'école. Par ailleurs, le bilan de la situation problématique effectué à ce moment, m'avait permis d'identifier deux problèmes organisationnels que j'aurais à résoudre comme gestionnaire de l'école, à savoir: les malentendus organisationnels, qui découlaient de l'ambiguïté de la mission de l'école et des chocs de fidélités professionnelles de ces divers intervenants. L'évolution de l'école avait fait germer au moins deux conceptions particulières de ce qu'elle avait à accomplir. Selon que l'on était professionnel de la pédagogie ou professionnel de la santé, on considérait la mission de

Étant plus disponible, un problème connexe a pu se résorber. J'ai pu avoir l'air moins autocratique, ayant plus le temps pour être à l'écoute et partager les situations vécues quotidiennement. J'ai aussi pu sentir davantage l'insatisfaction du personnel et le comprendre mieux.

2.2 Le problème retenu

Au moment de m'inscrire au programme de maîtrise en éducation, j'en étais venue à me questionner sur l'incidence de mon style de gestion, par rapport à l'insatisfaction endémique que l'on ressentait au sein du personnel de l'école. Par ailleurs, le bilan de la situation problématique effectué à ce moment, m'avait permis d'identifier deux problèmes organisationnels que j'aurais à résoudre comme gestionnaire de l'école, à savoir: les malentendus organisationnels, qui découlaient de l'ambiguïté de la mission de l'école et des chocs de fidélités professionnelles de ces divers intervenants. L'évolution de l'école avait fait germer au moins deux conceptions particulières de ce qu'elle avait à accomplir. Selon que l'on était professionnel de la pédagogie o. professionnel de la santé, on considérait la mission de

l'école comme étant, d'après le langage de Hertzberg,[1] celle d'assurer une bonne hygiène, ou encore, celle d'assurer l'épanouissement de la personne.

Bien que l'embauche du personnel supplémentaire décrit dans les lignes précédentes, n'ait rendue plus disponible à mon personnel, et donc, mieux informée et empathique aux problèmes qui les préoccupaient, la situation demeurait encore difficile. En effet, si l'on s'en rapporte au modèle proposé par F. Fiedler,[2] il restait encore deux variables contingentes à la situation négative de leadership que j'avais à vivre avec mon personnel, à savoir: l'ambiguïté de la tâche à accomplir et la position de pouvoir mal définie que je ressentais dans l'école.

Dans les lignes qui vont suivre, nous tenterons de clarifier la portée de ces deux dernières variables sur la situation problématique vécue dans l'école.

---

[1]Hertzberg, F., The Manager Choice, To be Efficient and to be Human. Irving Dorsey, cité dans AMR International, Inc. p. 130.

[2]Fiedler, F.E., A Theory of Leadership Effectiveness, McGraw-Hill Book Company, New York, 1967, cité dans Koontz et O'Donnell, Management principes et méthodes de gestion, McGraw-Hill 1980, p. 495.

2.2.1 L'ambiguïté de la tâche à accomplir

A la suite du colloque tenu à Mayo en 1975 et relaté précédemment, auquel assistait une partie du personnel actuel de l'école Joie-de-Vivre, on en était venu à s'entendre sur un objectif général à poursuivre par l'école. Il s'agissait de viser à l'intégration harmonieuse de ses élèves dans la société comme but ultime, en les rendant le plus autonome possible, après avoir respecté les objectifs de l'enseignement régulier. Déjà, on avait ressenti le besoin à ce moment-là, de clarifier cet objectif général, en l'assortissant de trois objectifs particuliers. Le premier portait sur le type de clientèle accueillie, le deuxième, sur les élèves intégrables, et le troisième sur ceux qui ne l'étaient pas.

Cependant, avec le temps, tel que démontré précédemment, ces objectifs sombrèrent momentanément dans l'oubli.

Pendant l'année scolaire 1979-80, profitant de la commande du M.E.Q. qui voulait que chaque école se donne un projet éducatif[1], nous avons voulu reposer la

---

[1]Commission scolaire régionale de l'Outaouais, École Joie-de-Vivre, Projet éducatif, 1979-80.

question de la mission à poursuivre par l'équipe-école de Joie-de-Vivre. Cette fois-ci, professionnels de l'éducation et professionnels de la santé se retrouveraient ensemble pour s'interroger sur les finalités à poursuivre en commun, par les intervenants de l'école Joie-de-Vivre.

Nous avons donc profité de l'occasion pour élaborer, en collaboration avec un consultant, un projet éducatif d'analyse de nos services après six années d'existence. Presque tous les services étant en place, il s'agissait de les évaluer afin d'améliorer notre rendement auprès de nos élèves.

Suite aux discussions entreprises dans le cadre de ce projet, il devint évident que la mission de l'école n'était pas la même pour les différents groupes d'intervenants travaillant à Joie-de-Vivre. Il fallait donc se pencher sur cette question. Les discussions entreprises à cette occasion permirent de découvrir que la perception de cette mission était équivalente dans l'esprit des personnes impliquées dans cette discussion.

En effet, d'une part on considérait que l'école Joie-de-Vivre devait intégrer les élèves qui en étaient capables dans les écoles régulières qui, à leur tour, les préparaient au marché du travail. D'autre part, on considérait que l'école Joie-de-Vivre devait favoriser des objectifs d'autonomie personnelle et de développement de la maturité socio-affective pour les élèves trop lourdement handicapés pour être intégrés. Parmi ces deux volets d'objectifs on a identifié trois types de besoins: les besoins socio-affectifs, les besoins médicaux et les besoins scolaires.

Les objectifs de l'école étant la satisfaction la plus complète possible des besoins particuliers de chacun des élèves, la détermination des objectifs des intervenants nécessitait donc la considération de chaque cas comme étant des cas particuliers, puisque dans le cas de la clientèle desservie, les déficiences d'ordre physique et affectif apparaissent plus évidentes que les déficiences scolaires. En pratique, à chaque cas, le verdict des professionnels de la santé avait préséance sur celui des professionnels de la pédagogie, puisque le critère principal de décision était devenu le besoin physique de l'élève.

L'ambivalence de la mission se réfléchait dans l'opération quotidienne de l'école. Face à cette réalité, on serait tenté de poser la question de la nature de l'institution. S'agirait-il d'un hôpital chargé d'assurer le bien-être physique des jeunes handicapés tout en les occupant à des activités pédagogiques, ou s'agirait-il plutôt d'assurer la croissance personnelle de ces jeunes, tant du point de vue intellectuel, moral et social, que du point de vue strictement physique?

Cependant le rapport COPEX tranche la question sans équivoque:

> Dans le contexte scolaire, l'aspect pédagogique de l'intervention doit prédominer à travers l'ensemble des activités et viser constamment à la qualité d'une éducation globale de l'enfant.[1]

Le premier rôle de l'école Joie-de-Vivre n'est pas d'intégrer ses élèves dans la société, mais de leur faire vivre les objectifs généraux de l'enseignement régulier, comme c'est le cas pour tous les élèves fréquentant les écoles. Voici ce qu'en pense le rapport COPEX.

---

[1]Gouvernement du Québec, COPEX, ibid. p. 137.

> Les objectifs généraux de l'enseignement régulier devraient s'appliquer à l'éducation des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, et des objectifs complémentaires et spécifiques devraient être élaborés pour fin d'enseignement spécial.[1]

Si l'on considère la prédominance prescrite de l'intervention pédagogique dans cette citation, on pourrait croire que le débat puisse être clos, du moins du point de vue théorique. On sait cependant, que ce débat entrepris une fois déjà et solutionné théoriquement à la rencontre de Mayo, ne pourra être réglé qu'au moment où chaque intervenant, aura eu l'occasion de comprendre, d'accepter et de s'approprier les intentions proposées dans l'extrait qui précède. La rencontre de Mayo d'ailleurs, aurait pu servir de base à la discussion à entreprendre. En résumé, le dossier théorique de la mission de l'école, pourrait se résumer dans la figure 1 à la page 18. Cette figure illustre à la fois, les deux éléments essentiels retenus à la suite de la réunion de Mayo et les principes fondamentaux énoncés dans la citation du rapport COPEX mentionné plus haut.

---

[1]Ibid., p. 141.

Figure 1.- Graphique des deux éléments essentiels retenus à la réunion de Mayo et des principes fondamentaux énoncés dans le rapport COPEX.

Dans cette perspective, la satisfaction des besoins complémentaires de l'élève en difficulté, devrait céder le pas à l'intervention pédagogique, puisque notre institution se situe carrément dans un contexte scolaire. Il s'agirait d'assurer la satisfaction des besoins complémentaires, considérés, selon la nomenclature de Hertzberg, comme des besoins d'hygiène, instrumentaux, par rapport aux besoins de réalisation. Cependant, l'unanimité reste à faire concernant cette question, et c'est la démarche que cette recherche a entreprise et qui sera décrite plus loin.

2.2.2 Le malentendu organisationnel

La diversité des intervenants démontrée dans le chapitre précédent, n'est pas étrangère à la difficulté d'une définition de la mission de notre école. En effet, les concepts trop abstraits de l'intégration et de l'autonomie personnelle, permettent d'une part, à chaque professionnel d'en définir la portée et d'en déduire les implications selon sa formation et ses intérêts particuliers. D'autre part, l'allocation des ressources professionnelles présentes quotidiennement à l'école par divers services publics, risque de créer des conflits

d'autorité entre les divers patrons auxquels doivent répondre les intervenants de notre école. Dans la figure 4, à la page 42, les grands rectangles représentent la provenance des services offerts par les professionnels travaillant quotidiennement à l'école, lesquels sont illustrés par les petits rectangles. Le grand rectangle divisé, signifie qu'au C.H.R.O. les professionnels proviennent de deux services différents.

Pour répondre à sa fonction sociale de service à cette clientèle particulière, la C.S.R.O. a dû, de toute évidence, assortir les services pédagogiques offerts dans cette école, de services connexes visant à répondre à des besoins d'ordre médical. Elle a donc dû faire appel aux bons offices du personnel du Centre hospitalier régional de l'Outaouais, voisin de l'école.

Cette situation du "vécu quotidien" de ces deux groupes de professionnels cause, à n'en pas douter, des situations pour le moins ambiguës quant aux relations C.S.R.O. - C.H.R.O. qui n'ont, depuis l'existence de Joie-de-Vivre, jamais été officialisées. Il existe un guide élaboré conjointement par le ministère des

Affaires sociales et le ministère de l'Éducation[1] concernant l'échange de services entre les institutions relevant de l'un et l'autre de ces deux ministères. Cependant, sur le territoire de la C.S.R.O., il n'existe qu'un contrat périmé entre l'hôpital et l'école dont je suis responsable. En effet depuis 1976 le personnel affecté à l'école a quadruplé sans toutefois n'être régi par aucune entente formelle.

Dans le chapitre précédent qui traite de la diversité des intervenants à l'école, on trouve les catégories d'employés qui relèvent de chacun de ces organismes (C.S.S.O. - C.H.R.O.). De cette diversité de spécialistes découle un problème qui se vit à l'école entre certains employés du C.H.R.O. et d'autres de la C.S.R.O.

---

[1]Gouvernement du Québec, Ministère des Affaires sociales, Guide pour assurer la scolarisation des enfants des établissements du ministère des Affaires sociales, juin 1974, revisé, avril 1981.

Figure 4.- Graphique des sources d'allocation des ressources humaines à l'école Joie-de-Vivre.

Le réseau de relation présenté en page 45 décrit la voie hiérarchique d'autorité qui régit le personnel professionnel de la santé, oeuvrant dans l'école. Il tient compte de la voie hiérarchique actuelle (1983) du C.H.R.O. Cette figure représente aussi la ligne de transaction entre la directrice de l'école et la personne en autorité dans l'organigramme du C.H.R.O. que la directrice de Joie-de-Vivre perçoit comme son interlocuteur valable pour l'application du protocole d'entente. Dans le domaine professionnel, la directrice de l'école reconnaît l'autorité du supérieur immédiat des professionnels de la santé affectés à son école dans la sphère de sa compétence professionnelle.

Le fait que le patron hiérarchique des professionnels de la santé se trouve à l'extérieur de l'école, (voir figure 5) soit à l'hôpital, n'aide en rien à la clarification de l'ambiguïté face à la prédominance de la thérapie et complique l'opération quotidienne d'un établissement qui ne réussit pas à établir ses priorités. Ces personnes devraient aussi être régies par le même règlement que tout le personnel travaillant à cette école. Le cahier de gestion de l'école et le bulletin "Information" (ce dernier paraissant au moins une fois par semaine) sont conçus pour qu'il n'y ait pas de fausse interprétation quant au fonctionnement de tout le personnel travaillant à l'école.

Cependant les gens de l'hôpital ne reconnaissent pas cette situation, malgré les intentions du rapport COPEX qui souhaite qu'à l'école la prédominance des interventions soit axée sur la pédagogie, ces derniers donnent priorité à l'aspect médical. Cette vision de la mission de l'école se répercute sur leur conception de leur milieu d'intervention. Pour eux, l'école n'est pas une école mais un champ d'intervention clinique qui permet à l'élève de s'intégrer socialement. Les professionnels de la santé s'attardent à l'intégration sociale et ne voient pas le système scolaire comme un intermédiaire pour y parvenir. Ils ne reconnaissent pas l'autorité scolaire et fonctionnent comme s'ils n'étaient pas dans une école.

Ce problème de la non-prédominance de l'aspect pédagogique vient accentuer le problème de l'ambivalence de la mission où il est question d'autonomie et d'intégration de l'élève qui pourrait être vu tant du point de vue psychologique, sociologique et physique que du point de vue pédagogique.

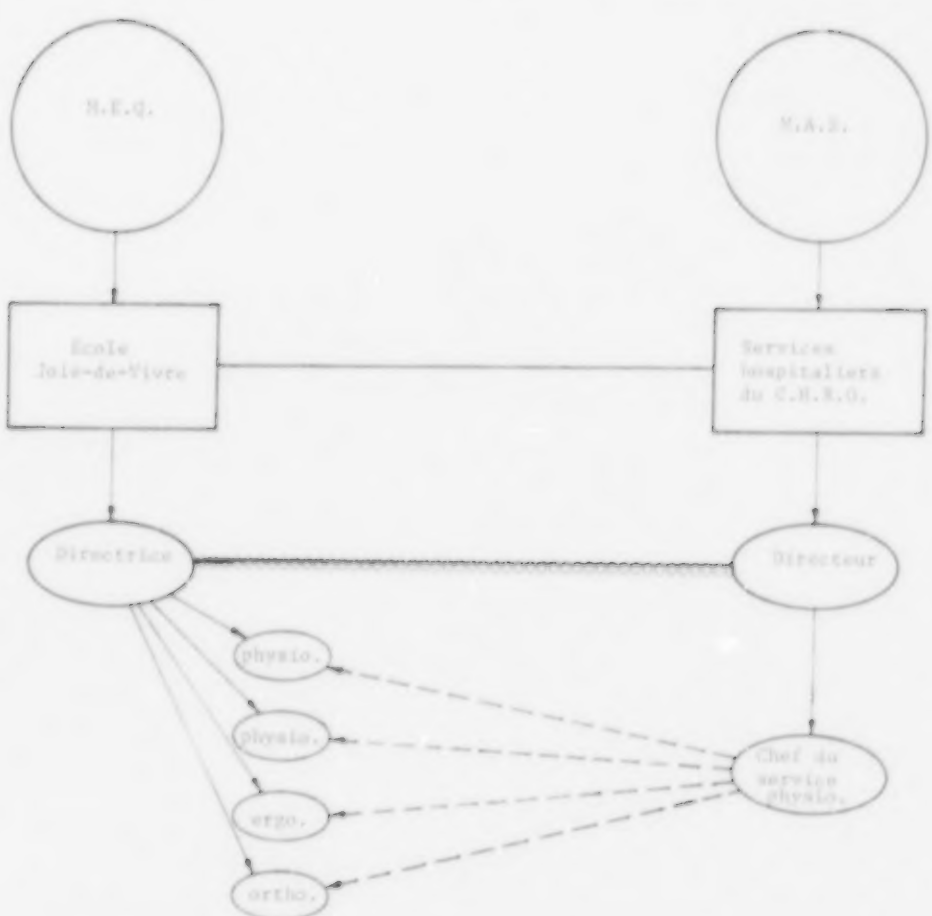


Figure 5.- Graphique de la relation entre les services hospitaliers du C.H.R.O. et de l'école Joie-de-Vivre.

Ligne de transaction d'autorité concernant l'application du protocole d'entente:
Ligne d'autorité directe dans l'école:
Ligne d'autorité indirecte dans l'école:

Pour les professionnels de l'éducation* et les professionnels de la santé, autonomie et intégration ont des significations différentes. Je reste donc avec le problème fondamental de définir ce que la rencontre de Mayo avait proposé. Donc, définir et approprier une mission, corriger l'impression d'autocratie, voilà le problème dont la démarche de résolution sera relatée dans les pages suivantes.

Présentement, à l'école Joie-de-Vivre, il existe deux sous-systèmes d'intervention, d'une part, les services pédagogiques, similaires aux services offerts à la clientèle régulière, d'autre part les services spécialisés, adaptés à la clientèle handicapée.

Dans la figure 8, le grand rectangle représente le système école Joie-de-Vivre. Le rectangle moyen représente le sous-système de la clientèle. La hachure en diagonale à l'intérieur du sous-système de la clientèle, donne les deux aspects sous lesquels le client est satisfait. Chacun de ces aspects se trouve à former un sous-système d'intervenants: ceux qui interviennent auprès de l'élève, et ceux qui interviennent auprès de l'aspect handicapé, lesquels sont indiqués par les deux petits rectangles.

---

*Par professionnels de l'éducation, l'auteur désigne les enseignants, le psychologue et la directrice de l'école.

Si l'École Joie-de-Vivre veut constituer un système cohérent d'intervention, il faut que deux de ses sous-systèmes convergent vers le développement intégral de l'élève d'une façon harmonieuse et tente d'être le plus fidèle possible à la recommandation du rapport COPEX qui veut que:

> _L'éducation_, dans un sens global vise à favoriser le développement général, la formation intégrale et l'acquisition des apprentissages chez l'enfant. _L'instruction_[...] vise à permettre à l'enfant d'acquérir les connaissances et les habiletés favorables à son développement intellectuel[...]. Ces deux aspects de l'intervention requièrent la _participation de plusieurs agents_ parmi lesquels il importe d'identifier l'enseignant et ses collaborateurs dans le milieu scolaire.[1]

A la lumière de l'analyse qui vient d'être effectuée, il apparaît impérieux de rallier les forces professionnelles qui oeuvrent à l'École Joie-de-Vivre, si l'on veut que l'institution puisse améliorer et maintenir les services pour lesquels elle a été mandatée par la Commission scolaire. Consciente qu'avec le temps, j'ai quelque peu laissé dériver l'institution de ses objectifs initiaux, tout en provoquant une certaine résistance au sein du personnel qui m'était confié, par un style de gestion perçu comme trop autoritaire, j'ai entrepris de résoudre ce problème dans le cadre de la

[1]COPEX, ibid., p. 331.

maîtrise en éducation. Concrètement, l'objectif de cette recherche est de développer un style de leadership de participation, en clarifiant les tâches de l'autorité de la directrice de l'école, et en associant tous les professionnels qui travaillent à l'école, à la clarification et à l'appropriation de la mission éducative de l'institution en tant qu'établissement scolaire.

Dans la figure 7, à la page 10, les grands cercles illustrent les deux éléments essentiels retenus à la rencontre de Mayo et les principes fondamentaux énoncés dans une citation du rapport COPEC (voir p. 10). Les cinq petits cercles interreliés les uns aux autres, signifient que tous les professionnels travaillant à Joie-de-vivre doivent converger vers le même objectif, qui est le développement intégral de l'élève.

Figure 6.- Graphique des trois sous-systèmes à l'école.

Figure 7.- Graphique de la mission de l'école.

CHAPITRE III

Bilan des écrits et choix de la solution théorique

Le problème ayant été identifié à l'origine comme étant un problème d'ordre organisationnel, nous avons choisi de parcourir les écrits en administration. A la suite d'un cours d'initiation à la gestion qui nous avait permis d'établir un cadre préliminaire des auteurs, basée sur les théories X et Y de McGregor, nous avons d'abord entrepris la lecture des écrits des tenants les plus représentatifs de l'une et l'autre des théories. Ainsi, après avoir parcouru Fayol[1] et Taylor,[2] nous en avons retenu que le style de gestion qu'ils proposaient faisait plutôt appel à l'obéissance aveugle des subordonnés, et n'était pas conforme à l'objectif énoncé en conclusion du dernier chapitre, qui était d'adopter un style de leadership participatif et situationnel. Nous avons ensuite examiné des écrits de Douglas McGregor, décrivant sa conception humaniste de la gestion qui sera développée plus loin.

Dans ce même courant humaniste nous avons aussi examiné Maslow.[3] Considérant les actions humaines

---

[1]Fayol, Henri, Administration industrielle et générale. Dunod, Paris, 1980.

[2]Taylor, Frederic W., La direction scientifique des entreprises. Marabout Service, Verviers, Belgique, 1967.

[3]Maslow, Abraham, Eupsychian Management, Homewood, Ill. Richard Irving Inc., 1965.

comme étant motivées ou stimulées par la nécessité pour chacun de satisfaire à certains besoins, ce dernier parle de besoins physiologiques, de besoins de sécurité, de besoins sociaux, de besoins d'estime et de besoins de réalisation de soi. Les comportements apparaissent donc comme des efforts en vue de satisfaire un déséquilibre momentané. Le gestionnaire ne saurait donc stimuler l'intérêt de ses subalternes sans en tenir compte.

McGregor propose une gestion situationnelle et participative basée sur la confiance mutuelle entre employé et patron et sur l'identification des valeurs de l'organisation pour en faire un système cohérent.

Selon McGregor,

> Les recherches faites jusqu'ici suggèrent [...] qu'il serait plus fructueux de considérer le leadership à partir de la relation leader situation, que le voir comme un ensemble unique de caractéristiques possédé par certains individus.[1]

Ailleurs, McGregor, vantant les mérites de l'aspect "situationnel" affirme que:

---

[1]McGregor, D., La dimension humaine de l'entreprise, Gauthier Villars, 1971, pp. 149-150.

> La tactique qui consiste à encourager les responsables à créer les conditions essentielles, à partir de leurs moyens personnels et en tenant compte de leur propre situation, a donné des résultats encourageants[1].

Comme fondement de l'identification de tout style de gestion particulier, McGregor propose le postulat suivant:

> Chaque acte de direction repose sur des assomptions, des généralisations et des hypothèses, c'est-à-dire une théorie. Nos assomptions sont souvent implicites, quelques fois tout à fait inconscientes, souvent contradictoires[2].

A partir de ce postulat, McGregor établit deux catégories de style de gestion, la catégorie Y et la catégorie X. Chacune de ces catégories se réfère à la conception de l'homme propre à chaque intervenant. La théorie X représente l'approche traditionnelle à la gestion du personnel. Taylor[3] et Fayol[4], considérés

---

[1]McGregor, D., ibid., p. 149.

[2]McGregor, D., ibid., p. 5.

[3]Taylor, ibid.

[4]Fayol, ibid.

comme les tenants de cette théorie, soutiennent que l'homme doit être dirigé parce qu'il est dépendant, peu responsable, et incapable de se réaliser seul. Pour ces auteurs également, les gens sont divisés en deux catégories, ceux qui pensent et ceux qui exécutent. Taylor nous dit que les employés se doivent satisfaire qu'aux objectifs de l'entreprise sans considération pour les objectifs personnels. La conception de Taylor concernant la motivation des employés est reliée à l'augmentation de leur revenu proportionnellement à l'augmentation de leur productivité.

Par ailleurs, la théorie Y considère que l'homme a de grandes possibilités de développement, qu'il est un être responsable et qu'il veut s'autoréaliser. Parmi les tenants de cette catégorie, nous retrouvons Maslow et Herzberg. À chaque fois que nous avons eu à prendre une décision, nous nous sommes demandés à quel extrême nous nous situions tout en assumant les conséquences des actes posés.

De McGregor nous avons retenu la nécessité de faire participer les subordonnés dans la prise de décision, compte tenu de la situation particulière dans laquelle ils se trouvent à chaque décision à prendre. Dès

lors, toute notre démarche a été conditionnée par ces deux postulats. Cependant, ces écrits de McGregor étant difficiles à mettre en pratique, il a fallu puiser chez d'autres auteurs pour savoir comment y parvenir. À la suite d'une exploration détaillée des écrits sur la gestion participative, nous nous sommes arrêtés à Vroom et Yetton[1] et Beckhard.[2] Les premiers nous intéressent une façon d'impliquer les subordonnés en les faisant participer dans la prise de décision. Quant au second, il permettait de mettre en opération notre processus participatif de résolution de problème.

Vroom et Yetton décrivent le leadership situationnel en insistant sur le fait que chaque situation est unique. Il y a un ensemble de valeurs qui sont propres au leader et

> Dans le cadre duquel il juge des comportements à avoir. Un responsable doit être à l'affût de tout ce qu'une situation a d'unique en son genre sait, surtout doit connaître parfaitement son propre univers de valeurs dans le cadre duquel il juge des comportements à appliquer.[3]

---

[1]Vroom et Yetton, cité dans ENAP, Délégation et efficacité dans la prise de décision, Telon, Manuel, Repner-Trepoe, p. 4.

[2]Beckhard, R., Organization Development: Strategies and Models, Addison-Wesley, 1969, pp. 28-30.

[3]Vroom et Yetton, ibid., p. 4.

Il ajoute:

> Aucun des comportements ne peut être considéré comme le meilleur dans tous les cas, cela dépend à chaque fois de la situation et de nous-même.

C'est le style de leadership inspiré du modèle vie des "comportements efficaces" de Vroom et Yetton, que nous présenterons dans les prochaines pages. Le modèle définit les styles de direction se référant:

> Aux relations sociales et interactions, dans tout ce qu'elles ont de dynamique, entre d'une part le responsable et d'autre part ceux qui sont susceptibles d'être impliqués dans la résolution de la situation.[1]

Pour nous, l'avantage de ce modèle c'est qu'il est conçu spécifiquement pour un style de gestion participative, domaine de recherche qui nous intéresse. Nous l'avons cependant opérationnalisé avec le modèle de Beckhard, tiré du volume "Organization Development: Strategies and Models"[2] concernant les nouveaux groupes. Plusieurs aspects motivent le choix de ce cadre théorique à savoir:

---

[1] Vroom et Yetton, cité dans CUAP, Délégation et efficacité dans la prise de décision, Textes, Manuel, Feuner-Cregoe, 1976, p. 3.

[2] Beckhard, R., Organization Development: Strategies and Models, Addison-Wesley, 1969, pp. 26-30.

1. Il permet de juger rapidement quel style de gestion choisir.

2. Il permet de communiquer clairement au groupe s'il s'agit de l'information qu'on lui donne ou de son degré d'implication dans le processus de résolution de problème.

3. Le cadre de l'intervention se situe au niveau du vécu quotidien du leader et des subordonnés aussi que de leur vision du monde.

4. Il est facilement applicable dans certaines situations.

À partir de ce cadre, je ferai des interventions pour changer le milieu en me servant également du modèle de Beckhard[1] concernant les "nouveaux groupes" qui sera décrit plus loin.

Vroom et Yetton[2] se sont efforcés d'établir une série de règles assez précises pour aider les administrateurs à décider jusqu'à quel point ils doivent impliquer leurs subalternes dans les décisions. Dans le cas de la résolution d'un problème qui concerne tout le groupe, cette implication des subalternes peut évidemment varier beaucoup. Elle comporte cinq niveaux de participation identifiés de la façon suivante: A^{I}, A^{II}, C^{I}, C^{II}, G^{II}.

---

[1] Beckhard, R., ibid., p. 26.

[2] Vroom et Yetton, cité dans ENAP, Délégation et efficacité dans la prise de décision, Telos, manuel, Kepner-Tregoe, 1978, p.51.

BILAN DES ÉCRITS ET CHOIX DE LA SOLUTION THÉORIQUE

Le A1 et le A11 étant des styles de gestion jugés autoritaires et ayant décidé d'opter pour le leadership situationnel, nous allons privilégier le C1, le C11 et le C111.

Le C111, considéré comme étant le plus participatif, consiste pour le leader à réunir ses subalternes en groupe et à leur communiquer les éléments du problème. Le groupe se réunit suggère et évalue les différentes alternatives aux solutions possibles et cherche à atteindre un consensus sur la solution idéale. Le supérieur soit comme président d'assemblée il n'impose pas ses idées et accepte n'importe quelle solution qui requit l'assentiment de tout le groupe.

Quant au C11, il exige que le leader réunisse ses subalternes en groupe, leur communique les éléments du problème, recueille leurs idées, commentaires et suggestions pour prendre ensuite seul une décision qui peut refléter ou non les conseils des subalternes.

Le C[1] pour sa part est pratiqué lorsque le leader communique les éléments du problème à ses subalternes, mais sur une base individuelle et non pas en groupe. Il obtient leurs idées, commentaires et suggestions, mais ensuite prend seul une décision qui peut refléter ou non les conseils des subalternes.

Ces façons de procéder sont conformes à notre vision du monde, laquelle est basée sur la théorie Y de McGregor. Elles sont également basées sur le modèle théorique choisi et les postulats adoptés, ce qui signifie la participation des subalternes dans le prise de décision. Elles s'appuient aussi sur les théories déjà énoncées, ainsi que sur les notions de leadership exposées plus loin.

Quant au style A11, il est utilisé lorsque le leader obtient de ses subalternes toute l'information dont il a besoin pour prendre une décision, pour ensuite la prendre seul.

Le C^1 pour sa part est pratiqué lorsque le leader communique les éléments du problème à ses subalternes, mais sur une base individuelle et non pas en groupe. Il obtient leurs idées, commentaires et suggestions, mais ensuite prend seul une décision qui peut refléter ou non les conseils des subalternes.

Ces façons de procéder sont conformes à notre vision du monde, laquelle est basée sur la théorie Y de McGregor. Elles sont également basées sur le modèle théorique choisi et les postulats adoptés, ce qui signifie la participation des subalternes dans la prise de décision. Elles s'appuient aussi sur les théories déjà énoncées, ainsi que sur les notions de leadership exposées plus loin.

Quant au style A^{11}, il est utilisé lorsque le leader obtient de ses subalternes toute l'information dont il a besoin pour prendre une décision, pour ensuite la prendre seul.

Le style A^1 est décrit comme étant celui où le leader prend la décision seul et règle le problème lui-même, utilisant l'information dont il dispose à ce moment-là.

Pour les deux derniers styles qui viennent d'être décrits, l'auteur y référera selon les circonstances, car voulant être "situationnel" cela signifie qu'il devra s'adapter selon les situations, le temps et les circonstances.

Une des caractéristiques que nous avons retenue de Vroom et Yetton, c'est qu'ils vantent le leadership situationnel. Ces auteurs soulignent que le leadership situationnel est très important, tel que démontré par McGregor dans sa théorie Y. Cependant, les écrits de McGregor étant difficiles à mettre en application, tel que déjà mentionné, nous avons décidé d'explorer davantage ce qu'était le leadership situationnel. Nous avons lu Beckhard, Fiedler, Koontz et O'Donnell, Tannenbaum et Schmidt et relu McGregor. Quant à Beckhard, il propose un modèle d'un processus de résolution de problème participatif qu'il nomme "nouveau groupe".

BILAN DES ÉCRITS ET CHOIX DE LA SOLUTION THÉORIQUE

Bien que le groupe de l'école Joie-de-Vivre ne soit pas un nouveau groupe à proprement parler, il reste que depuis son ouverture en 1971 il y a toujours eu du personnel nouveau à chaque année, provenant de la commission scolaire ou de l'hôpital. On peut donc y appliquer le modèle de Beckhard[1] concernant le "nouveau groupe". Dans notre école, la notion de "nouveau groupe" signifie qu'à chaque année, une ou deux personnes s'ajoutent au groupe existant.

Une autre raison qui motive ce choix c'est que le processus de formation de groupe à l'école n'a jamais vraiment suivi les étapes proposées par Beckhard. C'est donc un "nouveau groupe" tel que défini selon Beckhard.

Les personnes qui arrivent à Joie-de-Vivre ont leur propre philosophie d'une école d'élèves handicapés physiques, et bien souvent leur rôle est ambigu car elles doivent travailler, non pas dans un centre où l'aspect médical prime, mais au contraire dans une école où le développement intégral de l'élève est mis constamment de l'avant. Le personnel pédagogique aussi doit

---

[1]Beckhard, R., Organization Development: Strategies and Models, Addison-Wesley, 1969, pp. 26-30.

s'adapter aux conditions spéciales, mais les enseignants ont l'avantage d'avoir reçu une formation particulière pour l'enseignement à une clientèle "spéciale".

Pour ces raisons il est important que les deux groupes de professionnels de la pédagogie et de la santé connaissent bien leur rôle respectif dans l'organisation. Les étapes du modèle de Beckhard nous semblent intéressantes à mettre en application à l'école, afin d'obtenir de bons résultats. Nous avons cependant modifié ce modèle dans sa première étape à laquelle nous avons ajouté des éléments complémentaires. Ce changement est effectué, car pour l'ajout de nouveaux membres du personnel et selon l'expression de Beckhard, la constitution d'un nouveau groupe, il se trouve que les personnes sont embauchées par deux ministères différents (M.E.Q., M.A.S.), mais travaillent à un même endroit physique (l'école) et se partagent la même clientèle (élèves handicapés physiques).

Le modèle théorique que nous suivrons dans notre intervention tient compte de nos objectifs visant la participation de chacun, et la considération des situations particulières. Le style de gestion choisi en est un de participation par le biais de la clarification de la mission d'une école d'élèves handicapés physiques. Comme "chaque situation est unique", selon Vroom et Yetton,

> Aucun des comportements ne peut être considéré comme le meilleur dans tous les cas. Le leader doit être à l'affût de tout ce qu'une situation a d'unique en son genre.[1]

Ce modèle théorique tient compte également de notre objectif humaniste qui consiste à faire confiance aux gens, à croire en leur sens des responsabilités, en leurs possibilités de développement et d'auto-évaluation. Le tout est conforme effectivement au problème que nous voulions résoudre dans le chapitre précédent.

Dans l'élaboration du programme, la démarche employée sera l'adaptation du modèle de Beckhard qui aura été modifiée. Dans le tableau de la page 66, le modèle original et le modèle adapté apparaissent côte à côte.

Plusieurs auteurs ont donné leur point de vue sur le leadership situationnel. Nous présentons dans la prochaine section quelques-uns des auteurs que nous avons retenus et parmi ceux-ci nous en choisissons un

---

[1]Vroom et Yetton, cité dans ENAP, Délégation et efficacité dans la prise de décision, Telos, manuel, Kepner-Tregoe, p. 4.

pour éclairer notre cadre théorique. Pour chaque auteur, une brève description de sa définition du leadership situationnel en vue d'une gestion participative est énoncée. Quant à l'auteur que nous avons utilisé dans l'élaboration de notre cadre théorique, il sera analysé plus en profondeur subséquemment. Le modèle pour lequel nous optons est celui qui semble offrir le plus de chance possible de réussite, compte tenu de la situation particulière vécue à l'école Joie-de-Vivre. Voici ces diverses définitions:

Selon la théorie de Fiedler,

> Le leadership représente tout un processus par lequel l'habileté d'un leader à exercer son influence dépend de la structure de la tâche et de la mesure dans laquelle le style, la personnalité et la façon de procéder du leader conviennent au groupe[..] On devient leader non seulement en vertu de ses attributs et de sa personnalité, mais aussi en vertu de différences situationnelles et de l'interaction entre le leader et la situation.[1]

Encore selon Fiedler,

> Aucun style de gestion, qu'il soit orienté en fonction de la tâche ou de la satisfaction des individus, n'est bon ou mauvais en soi. L'efficacité du leadership dépend des différents éléments propres à l'environnement du groupe.[2]

---

[1]Fiedler, F.E., A theory of Leadership Effectiveness, cité dans Koontz, H., et O'Donnell, C., Management principes et méthodes de gestion, McGraw-Hill, 1980, p. 495.

[2]Fiedler, F.E., Ibid., p. 497.

La théorie de Fiedler se résume comme ceci:

> Lorsque le leader se trouve dans une situation qui lui est très favorable ou très défavorable, il devrait utiliser un style orienté vers la tâche plutôt que vers l'individu; par contre, lorsque la situation lui est plus ou moins favorable, il devrait utiliser un style orienté vers l'individu.[1]

Faisant face à deux groupes bien distincts à l'école, soit l'équipe de l'hôpital et l'équipe de la Commission scolaire, il se trouve un groupe très défavorable et un groupe très favorable. Ce modèle ne peut donc que s'appliquer partiellement à notre problème, car il s'agit de trouver un modèle qui puisse concilier les très favorables et les très défavorables.

---

[1]Fiedler, F.E., cité dans Bergeron, J.L., "et al", Les aspects humains de l'organisation. McGraw-Hill, 1979, pp. 275.

TABLEAU II

Modèle original	Modèle adapté
	1. Communication des données déjà existantes concernant la mission de l'école.
	2. Établissement du contrat avec les subordonnés.
1. Clarification de la mission du groupe	3. Discussion des données fournies et clarification des perceptions de chacun par rapport à la mission de l'école.
2a) Discussion sur les préoccupations et les espoirs des membres face à la mission commune.	4a) Idem
2b) Clarification initiale du rôle de chaque nouveau membre ainsi que de sa relation avec le leader du groupe naissant.	4b) Idem
3. Présentation et explication du plan du leader qui organise le travail: la structure de l'organisation, les relations entre les autres groupes du système, les règlements.	5. Idem
4. Échange et discussion sur la responsabilité et l'autorité de chaque membre.	6. Idem
5. Développement d'un mécanisme de communication à l'intérieur du groupe.	7. Idem
6. Planification de l'entraînement des nouveaux membres et intégration de ceux-ci à l'organisation.	8. Idem
7. Entente pour des rencontres de suivi.	9. Idem

A leur tour, Koontz et O'Donnell affirment que:

> La nature et le style du leadership le plus efficace dépend de la situation[1] [...]

Ils décrivent ainsi "les variables situationnelles" qu'ils considèrent "les plus importantes" comme étant présentes "la plupart du temps":

> a) la personnalité du leader
>
> b) la nature des relations entre le leadership et les membres
>
> c) la tâche
>
> d) le climat organisationnel de l'entreprise.[2*]

Poursuivant leur définition de l'autorité situationnelle, ces mêmes auteurs décrivent les trois éléments majeurs de l'aptitude au leadership, c'est-à-dire:

> a) l'habileté à comprendre que les êtres humains ont des motivations différentes à des moments différents et dans des situations différentes
>
> b) l'habileté à inspirer

---

[1] Koontz, H., et O'Donnell, C., Management principes et méthodes de gestion, McGraw-Hill, 1980, pp. 497-498.

[2] Ibid., p. 488.

*L'organisation du texte est de l'auteur.

> ci l'habileté à agir de façon à créer un climat susceptible de susciter des motivations et d'y réagir.[1]

Également pour ces auteurs, l'approche situationnelle signifie que le leader:

> Doit tenir compte de la situation dans son entier lorsqu'il élabore un environnement susceptible de faciliter le rendement.*

Pour Tannenbaum E. Schmidt, les éléments les plus importants pouvant influencer leur style de gestion qui sont en fonction du continuum, sont définis par les facteurs suivants:

> a) les forces qui définissent la personnalité du cadre, y compris son système de valeurs, la confiance qu'il a en ses subalternes, sa préférence pour un style ou un autre de leadership et sa confiance en soi dans des situations incertaines
>
> b) les caractéristiques que possèdent les subalternes qui influenceront les comportements du cadre
>
> c) les éléments d'une situation, comme les traditions et les valeurs de l'organisation, la mesure dans laquelle les subalternes travaillent de façon efficace comme unité, la nature d'un problème, selon que l'autorité pour le traiter peut être déléguée sans crainte, et des délais permis.[2]*

---

[1] Ibid., p. 491.

*L'organisation du texte est de l'auteur.

[2] Tannenbaum, R., et W.H. Schmidt, How to choose a Leadership Pattern, Harvard Business Revue, volume 36, numéro 21, pp. 95-101 (mars-avril 1958) et volume 51, numéro 3, pp. 321-338 (mai-juin 1973), cité dans Koontz et O'Donnell, Management principes et méthodes de gestion, McGraw Hill, 1980, p. 503.

L'autorité situationnelle est conçue par Tannenbaum E. Schmidt comme étant:

> Le leadership comportant une diversité de styles, allant du style de direction centré sur le supérieur au style de gestion centré sur le subalterne [...]
>
> cette approche offre une gamme de styles sans laisser entendre qu'un style puisse être meilleur qu'un autre. Ce concept reconnaît le fait qu'un style adéquat de leadership dépend des situations et des personnalités.[1]

Le modèle de Tannenbaum. E. Schmidt[2] est un continuum des styles de leadership qui décrit la participation des subordonnés à la prise de décision. On y retrouve sept styles de leadership allant d'une absence totale de participation des subalternes aux décisions, jusqu'à une participation complète.

Ce modèle se rapproche d'un modèle qui pourrait être applicable au problème vécu, mais la méthodologie pour y parvenir semble inexistante.

Dans la prochaine page, nous résumerons ce que nous avons retenu du leadership situationnel, d'après diverses définitions selon différents auteurs consultés. Ces définitions nous ont indiqué certaines balises qui nous ont servi d'appui au cours de ce chapitre.

---

[1]Ibid., p. 503.

[2]Tannenbaum, E. Schmidt, ibid., cité dans Bergeron, J.L., "et al", p. 260.

TABLEAU III

Diverses définitions retenues du leadership situationnel et participatif selon les auteurs consultés

Vroom & Yetton	Beckhard	Fiedler	Kuentz & O'Donnell	Tannenbaum & F. Schmidt	McGregor
"Chaque situation est unique" "Il doit être à l'affût de tout ce qu'une situation a d'unique en son genre..." "Aucun des comportements ne peut être considéré comme le meilleur dans tous les cas; cela dépend à chaque fois de la situation et de <u>vous-même</u>"	"People support what they help create)."	"Un devient leader en vertu des différences situationnelles et de l'interaction entre les leaders et la situation" "L'efficacité du leadership dépend des différents éléments propres à l'environnement du groupe"	"Le style le plus efficace dépend de la situation" "Le leader doit tenir compte de la situation dans son entier"	"Un style adéquat de leadership dépend des situations et des personnalités" "comportant une diversité des styles, allant du style de direction centré sur le supérieur au style de gestion centré sur le subalterne"	"considérer le leadership à partir de la relation leader-situation ..." "Le leader efficace dans des situations diverses a des caractéristiques qui frappent plus par leurs différences que par leurs similitudes" "créer les conditions essentielles en tenant compte de leur situation"

CHAPITRE IV

La solution envisagée: la méthodologie

Le modèle théorique que nous avons privilégié suppose la participation active de tous les membres du personnel de l'organisation. Comme nous l'avons démontré à la page 66, deux étapes préalables ont été ajoutées au modèle de Beckhard. La première étape du modèle original a également été modifiée dans le modèle adapté afin de permettre une meilleure compréhension des données disponibles sur la gestion de la mission de l'école. Nous allons brièvement décrire la méthodologie que nous avons employée pour réaliser ces étapes.

La méthodologie générale adoptée, proposait que ces étapes du modèle soient établies, de concert avec le personnel, à l'occasion des "mercredis après-midi",* ou des journées pédagogiques statutaires, qui ont lieu entre autres, au mois de mai, juin et septembre. Elle suggérait de plus que certaines dates de cette opération soient déterminées par le personnel et la directrice, auteur de cette recherche.

---

*Appellation propre à Joie-de-Vivre qui signifie les réunions générales de tous les professionnels travaillant à l'école.

LA SOLUTION ENVISAGÉE: LA MÉTHODOLOGIE

Tel que défini précédemment, la première étape préalable que nous avons ajoutée au modèle de Beckhard consistait à la communication des données déjà existantes concernant la mission de l'école. Il était prévu, afin de s'assurer du succès concernant la définition et l'appropriation de la mission de l'école, qu'avant d'établir ce dernier qui était la deuxième étape de notre démarche, qu'il fallait informer les gens sur la mission elle-même. De plus, dans la situation psychologique due à la complexité des relations entre les institutions dans laquelle les gens se trouvaient, il semblait souhaitable que la première démarche se fasse d'une façon informelle.

La méthodologie prévoyait la présence du coordonnateur en adaptation scolaire de la C.S.R.O. afin que ce dernier puisse apporter des informations concernant les critères d'admission des écoles du territoire desservi par la C.S.R.O. étant donné que Joie-de-Vivre intègre des élèves dans ces écoles. Cette rencontre devait se tenir en mai lors d'une journée pédagogique.

Tel que défini précédemment, la deuxième étape que nous avons ajoutée au modèle de Beckhard, consistait

à l'établissement du contrat avec les subordonnés et en la clarification des termes de ce contrat. La méthodologie prévoyait qu'une réunion formelle, regroupant tous les intervenants travaillant à l'école aurait lieu lors d'une journée pédagogique. Si l'une ou l'autre personne ne pouvait être présente, cette rencontre aurait lieu quand même.

La troisième étape, une adaptation du premier point du modèle de Beckhard, consistait en des discussions des données fournies et en la clarification des perceptions de chacun par rapport à la mission de l'école. Il avait été prévu que la documentation remise à l'occasion de la première étape servirait de déclencheur pour celle-ci. Cette rencontre devait s'effectuer lors d'une journée pédagogique en juin 1982. Son objectif était de permettre aux intervenants de s'exprimer sur les critères d'admission à Joie-de-Vivre. Cette étape devait coïncider dans le temps avec la première partie de l'étape suivante.

La quatrième étape se divisait en deux sous-étapes: a) la discussion sur les préoccupations et les espoirs des membres face à la mission commune et b) la clarification initiale du rôle de chaque nouveau membre ainsi que de sa relation avec le leader du groupe

naissant. La méthodologie pour la première sous-étape, prévoyait d'inviter un enseignant du secteur régulier qui pourrait nous donner son opinion sur les élèves handicapés physiques que Joie-de-Vivre intègre au secteur régulier et/ou le conseiller en adaptation scolaire de la Commission scolaire Outaouais-Hull qui avait une vision plus globale des problèmes du secteur régulier.

La seconde sous-étape, la clarification initiale du rôle de chaque nouveau membre ainsi que sa relation avec le leader devait avoir lieu au début de septembre. Il était en effet impossible de connaître avant ce moment, les noms des nouveaux membres du personnel affecté à Joie-de-Vivre pour l'année scolaire 1982-83, mais la méthodologie prévoyait que dès leur arrivée dans l'école, ces nouvelles recrues prendraient connaissance du fonctionnement de l'école par une première rencontre individuelle avec la directrice de l'école. Le cahier de gestion servirait de guide à l'échange. Ces nouveaux membres participeraient également aux rencontres collectives.

LA SOLUTION ENVISAGÉE: LA MÉTHODOLOGIE

La cinquième étape du modèle était la présentation et l'explication du plan du leader qui organise le travail, à savoir : la structure de l'organisation, les relations avec les autres groupes du système, les règlements de l'école. La méthodologie prévoyait que cette étape aurait lieu le mercredi de la troisième semaine de juin, et tel que déjà mentionné, en présence de tout le personnel de l'école. Dans le cas où l'une ou l'autre des personnes du groupe de professionnels se serait excusée, cette rencontre serait reportée. Il était prévu que le directeur général-adjoint des services éducatifs de la Commission scolaire serait présent à cette phase où la structure de l'organisation serait présentée. Elle consistait, entre autre, à expliquer en quoi la directrice de l'école était mandatée par la Commission scolaire pour diriger tout le personnel de cette école qu'il soit pédagogique ou médical. A cette occasion, des graphiques seraient présentés pour faciliter l'échange.

On considérait que la présence d'un représentant de la direction générale de la C.S.R.O. indiquerait au personnel qui ne relevait pas de la Commission scolaire, que l'école Joie-de-Vivre devait être en tout point conforme aux règlements et aux règles administratives appliqués par la Commission scolaire à tout école de son territoire.

On sait cependant que dans la réalité quotidienne de cette école appelée à satisfaire à des besoins supplémentaires propres à la clientèle particulière desservie, on retrouve deux sous-systèmes fonctionnels différents. L'un de ces sous-systèmes dispense les services pédagogique similaires à ceux qui sont offerts à la clientèle régulière, l'autre offre certains services spécialisés propres à une clientèle handicapée.

Les relations qui existent entre les divers sous-groupes oeuvrant dans l'école, à savoir: d'une part, les enseignants, le psychologue, la directrice employés par la C.S.R.O. et d'autre part, les physiothérapeutes, l'ergothérapeute, l'orthophoniste, l'infirmière, employés par le C.R.R.O. devraient être expliquées. Cette rencontre devrait être l'occasion pour tout le personnel, de discuter et d'endosser les règlements de notre école semblables à tout autre règlement régissant un personnel scolaire.

Pour cette discussion le personnel aurait en main les règlements énoncés dans le cahier de gestion de l'école et de ceux qui s'y étaient ajoutés au cours de

l'année précédente suite à des discussions entre les membres du personnel. Le tout constituait un document de travail aux délibérations entreprises. Les règlements seraient lus point par point et les changements à apporter se discuteraient à cette occasion. Après discussion, s'il n'y avait plus de remarques, lesdits règlements seraient approuvés et inscrits au cahier de gestion pour l'année scolaire 1982-1983.

La méthodologie prévoyait que le contrat de service entre la C.S.R.O. et le C.H.R.O. concernant "les services de réadaptation physique offerts à l'école Joie-de-Vivre" devait être signé et entrer en vigueur pour l'année scolaire 1982-1983. Elle prévoyait de plus que la lecture de ce contrat de service, que chaque membre du personnel aurait en main, ait lieu en présence de tout le personnel, d'un représentant de la C.S.R.O., responsable du dossier d'adaptation scolaire et d'un représentant du C.H.R.O. responsable du dossier réadaptation physique. Il était prévu que le comité conjoint, dont il était fait mention dans cette entente, aurait tenu sa première rencontre en août avant la rentrée scolaire.

La sixième étape du modèle de Beckhard signifiait l'échange et la discussion sur la responsabilité et l'autorité de chaque membre.

Afin de fournir à tous les membres travaillant à Joie-de-Vivre, la possibilité de s'exprimer sur des questions aussi fondamentales que l'intégration et la mission de l'école, la méthodologie prévoyait qu'un consultant en animation venant de l'extérieur puisse animer cette rencontre. La décision concernant la date de cette rencontre devait être prise lors de l'établissement du contrat initial. On y examinerait aussi le point de vue des membres concernant l'intégration, le rôle, la responsabilité et l'autorité de chaque employé de la C.S.R.O. et du C.H.R.O. La participation de tous les professionnels travaillant à l'école était essentielle.

Selon cette méthodologie, le chercheur prenait soin de demander au personnel quel animateur il désirait avoir. Il devenait essentiel que le personnel en entier assiste à cette rencontre animée par un animateur indépendant. Dans le cas où l'un ou l'autre membre du groupe serait absent, la réunion serait reportée à plus tard.

Le groupe avait environ deux mois pour signifier à la directrice de l'école le nom de cette personne. Il était entendu qu'après ce délai, une équipe d'animateurs de l'Université du Québec à Hull serait invitée par l'auteur pour l'animation de cette journée.

La septième étape du modèle consistait à développer un mécanisme de communication à l'intérieur du groupe.

Les possibilités suivantes seraient présentées au personnel: rencontres générales, rencontres par sous-groupes, rencontres avec les représentants des sous-groupes, rencontres en groupe avec ou sans sans la présence de la directrice, rencontres individuelles, journal hebdomadaire. Il restait au groupe à choisir laquelle de ces possibilités il désirait, ou en déterminer une autre qui n'était pas indiquée. La directrice de l'école s'engageait à entériner le choix des membres.

La méthodologie prévoyait que cette rencontre regrouperait toutes les personnes mentionnées plus haut. A titre de directrice, l'auteur de cette recherche en profiterait pour faire part aux participants de ses

valeurs, du style de gestion qu'il souhaite adopter et de sa façon d'administrer.

La huitième étape du modèle de Beckhard proposait la planification de l'entraînement des nouveaux membres et l'intégration de ceux-ci à l'organisation. Comme ces nouveaux membres ne seraient connus qu'en septembre, on prévoyait que la planification de leur entraînement pourrait attendre à la rentrée scolaire. Cette étape consisterait d'abord en une rencontre avec la directrice de l'école et chacun de ces nouveaux membres. Ensuite, il serait invité à rencontrer de façon informelle les autres membres du personnel concernés afin de recevoir des données plus précises concernant les soins particuliers à dispenser aux élèves de l'école.

La dernière étape du modèle de Beckhard consistait à établir un calendrier pour des rencontres de suivi. Trois des quatre étapes qui restaient, concernaient l'ensemble de la communauté, il s'agissait des étapes six et sept et de l'étape neuf: les étapes six et sept déjà mentionnées et l'étape neuf qui devait avoir lieu en même temps que l'étape 7. Pour cette étape on prévoyait que le personnel serait invité à fournir des

suggestions de façon orale et celles qui rallieraient le plus de personnes seraient adoptées.

Le chapitre qui vient de se terminer a clarifié les balises méthodologiques que l'auteur de cette recherche s'est données en vue de son intervention dans le milieu qui sera relatée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE V

L'intervention

Le présent chapitre consistera en la narration de l'application de la méthodologie proposée dans le chapitre précédent qui comportait neuf étapes et que nous décrirons dans les pages qui suivent.

Étape 1. Communication des données déjà existantes concernant la mission de l'école. Tel que prévu, les discussions concernant la mission de l'école ont eu lieu à partir d'extraits qui décrivaient la mission de l'école et qui étaient contenus dans le cahier de gestion de l'école. La moitié du personnel actuel de l'école étant nouveau, il était important de lui montrer l'origine de la mission qui avait été trouvée à Mayo, par l'autre moitié des membres du personnel de l'école. En plus des extraits portant sur cette rencontre, on en retrouvait d'autres qui provenaient de l'École québécoise, lesquels traitaient spécifiquement de principes et de philosophie d'intégration. On y soulignait également l'importance de la participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants. Pour l'école Joie-de-Vivre, cet aspect était intéressant, surtout à cause de la participation des parents dans la prise de décision concernant l'intégration de leurs enfants dans les écoles régulières, ou dans d'autres écoles dites "spéciales".

A cette même réunion, le coordonnateur en adaptation scolaire de la C.S.R.O. a informé le groupe sur les critères d'admission des élèves dans les écoles du territoire de la Commission scolaire. La rencontre a été de nature informelle, afin de permettre un échange plus spontané de la part du personnel qui relevait de deux institutions différentes. Il n'y a pas eu de discussion de fond, mais des échanges d'informations et d'opinions sur les sujets ci-haut mentionnés.

La situation vécue à l'école alors, a été représentée par des graphiques qui illustraient les deux systèmes, le M.E.Q. et le M.A.S., les deux sous-systèmes, les élèves et les handicapés, ainsi que le but de l'école qui était l'unification de ces deux sous-systèmes. Depuis cette rencontre, qui date de mai 1982, il y a eu des modifications apportées aux sous-systèmes, mais l'objectif d'unification est demeuré le même.

L'ordre du jour de cette rencontre a été préparé par l'auteur, distribué dans les pigeonniers une semaine avant la tenue de la réunion. Le matin même, les extraits et les graphiques ont été distribués et conservés par le personnel. Le coordonnateur en adaptation

scolaire qui y était invité, a permis un échange informel qui a préparé les rencontres futures sur l'intégration. Tout le personnel travaillant à l'école était présent et les discussions ont porté sur les sujets prévus. Cependant, le projet de planification des mercredis après-midi et des journées pédagogiques de juin 1982 n'a pas été accepté au complet à ce moment par le personnel. Cette planification supposait la mise en application de quelques étapes du modèle Beckhard.

Les enseignants ont demandé de reporter une partie de cette planification à la rentrée en septembre, car ils voulaient préparer leurs locaux et s'occuper du matériel pour la rentrée. Les locaux pré-fabriqués étant surchauffés à cette période de l'année, et l'auteur se voulant à l'écoute des besoins du milieu, et se voulant "situationnelle" a accepté, de bon gré, de reporter son processus d'intervention dans le milieu, à la demande du personnel.

Étape 2. Établissement du contrat avec les subordonnés. La méthodologie avait prévu une rencontre formelle, réunissant tout le personnel, lors d'une journée pédagogique en juin, pendant laquelle le personnel discuterait des termes du contrat. Seuls les enseignants

étaient représentés, les autres professionnels étant occupés à d'autres réunions à l'extérieur de l'école, soit à l'hôpital ou à la Commission scolaire. Malgré ces absences motivées, la rencontre s'est déroulée en présence du personnel enseignant seulement.

Lors de cette deuxième étape, l'auteur a nommé et présenté aux enseignants présents, le modèle choisi pour la recherche. Il a également présenté les étapes du modèle de Beckhard qui se retrouvaient dans l'horaire des journées pédagogiques. Les enseignants ont accepté que les étapes du modèle de Beckhard deviennent le contenu des journées pédagogies subséquentes. L'échéancier désiré par l'auteur de cette recherche aurait pu se dérouler en mai et juin, mais le personel a préféré en reporter une partie à la rentrée, en septembre 1982.

Étape 3. Discussion des données fournies et clarification des perceptions de chacun par rapport à la mission de l'école. La documentation remise à la première étape a servi de déclencheur pour cette rencontre dont l'objectif, qui était de permettre aux intervenants de s'exprimer sur les critères d'admission à l'école

Joie-de-Vivre, a été réalisé. Il était évident que les perceptions de chacun, par rapport à la mission de l'école, divergeaient considérablement. Cette troisième étape s'est déroulée la même journée que la première partie de l'étape suivante.

Étape 4 - a) Discussion sur les préoccupations et les espoirs des membres face à la mission commune, précisément en ce qui touchait le premier volet, soit l'intégration. L'auteur avait suggéré d'inviter un enseignant du secteur régulier qui pourrait nous donner son point de vue sur les élèves handicapés physiques qui sont intégrés au secteur régulier. L'auteur avait aussi suggéré d'inviter le conseiller en adaptation scolaire de la Commission scolaire Outaouais-Hull qui a, par son rôle, une vision plus globale des problèmes du secteur régulier.

Ces deux personnes devaient être présentes lors de la même rencontre. Les enseignants étaient d'accord avec les propositions, mais il ont demandé, en plus d'un enseignant d'une classe régulière qui avait obtenu du succès avec un élève intégré, un enseignant pour lequel l'intégration d'un élève n'avait pas été un succès.

Cette suggestion a satisfait les enseignants qui se sont entendus entre eux pour entreprendre les démarches afin que le projet se concrétise. L'auteur de cette recherche s'occupait d'inviter le conseiller en adaptation scolaire. Après plusieurs démarches de la part des enseignants, ces derniers n'ont pu trouver les deux enseignants du secteur régulier pour être présents en même temps. De même l'invitation lancée au conseiller en adaptation scolaire n'a pu se concrétiser. Ce dernier ayant changé d'emploi, il ne pouvait être disponible au moment où devait se tenir notre réunion.

Afin de pallier à ces inconvénients, le psychologue de l'école Joie-de-Vivre a accepté, à la demande de l'auteur, d'animer cette réunion qui a regroupé tout le personnel de l'école. Cependant, cette dernière ne s'est pas déroulée lors d'une journée pédagogique en juin, mais en septembre seulement.

Le psychologue, animateur de cette rencontre, a proposé un cadre de travail au groupe qui l'a accepté. Ce dernier est demeuré en grand groupe pour la discussion. Les échanges ont porté sur des questions bien précises: ce que j'entends par intégration; faut-il intégrer; joies et misères de l'intégration; comment faut-il intégrer; responsabilités face à l'intégration;

convictions et infl[illegible] questionnaire a été soumis par écrit aux [illegible] compilation des réponses a été remise [illegible] personnel présent.

Étape 4 b) Clarification initiale du rôle de chaque nouveau membre ainsi que de leur relation avec le leader du groupe naissant. Pour l'année 1982-83, le seul poste à combler fut le poste de l'aide-médicale. Une infirmière et une aide-médicale ont travaillé à l'école à tour de rôle, environ trois mois, question pour le M.A.S. de bien déterminer la tâche à accomplir tout en respectant la convention collective. La méthodologie qui avait prévu des rencontres collectives et des rencontres individuelles avec la directrice de l'école et chaque nouvelle personne s'est réalisée. La structure organisationnelle a été expliquée à chacune. Les règlements ont aussi été expliqués individuellement. Le cahier de gestion a été le document qui a servi à s'assurer que tous les points étaient compris. Ce cahier leur était également confié pour l'année. Après quelques semaines, l'aide-médicale qui avait commencé l'année avec nous en septembre, est revenue jusqu'à la fin de l'année scolaire. Le centre hospitalier régional de l'Outaouais a jugé qu'il était préférable, suite à l'étude qui avait été faite sur les besoins des élèves, qu'une aide-médicale soit rattachée à l'école Joie-de-Vivre plutôt qu'une infirmière licenciée.

Étape 5. Présentation et explication du plan du leader qui organise le travail: la structure de l'organisation, les relations avec les autres groupes du système, les règlements. L'échancier prévu dans la méthodologie n'a pu être respecté, et fut reporté en septembre, car trop de personnes s'étaient excusées. Cependant, tout le personnel de l'école était présent et le directeur général-adjoint des services éducatifs de la C.S.R.O. a assisté à la présentation de l'organisation de l'école.

La présence de ce dernier a permis de faire prendre connaissance au personnel du M.A.S. que l'école Joie-de-Vivre était en tout point conforme aux règlements et aux règles administratives appliqués par la Commission scolaire, à tout école de son territoire. Par conséquent, la directrice de l'école Joie-de-Vivre avait la même responsabilité que tout autre directeur d'école de la Commission scolaire.

Les relations entre les autres groupes du système qui comprennent les employés de la C.S.R.O. et les employés du C.H.R.O., ont été présentées à l'aide de graphiques, et il fut clairement précisé que la directrice de Joie-de-Vivre avait une autorité directe sur tout le personnel travaillant à l'école, qu'il fût pédagogique ou médical.

même si cette école est appelée à satisfaire des besoins supplémentaires propres à la clientèle particulière desservie, il n'en demeure pas moins que tous les intervenants qui travaillent à Joie-de-Vivre relèvent de la directrice de l'école et qu'ils doivent converger vers une même mission commune.

Quant aux règlements, que le personnel avait en main, à titre de document de travail, ils étaient lus point par point, par la directrice, au groupe réuni. En tout temps des explications étaient fournies. Quand il n'y avait plus de remarques sur un point, ce dernier était adopté et il se retrouvait inscrit au cahier de gestion pour l'année en cours.

A cette cinquième étape, il était prévu que le contrat de service entre la C.S.R.O. et le C.R.R.O. concernant "les services de réadaptation physique offerts à l'école Joie-de-Vivre" soit signé, ce qui s'est réalisé selon l'échéancier prévu. De même la réunion du comité conjoint, dont il est fait mention dans cette entente, a eu lieu en août, la veille de la rentrée scolaire. Chaque membre du personnel avait une copie du contrat de service, que la directrice lisait, en présence du représentant de la C.S.R.O., responsable du dossier d'adaptation scolaire et du représentant du C.R.R.O., responsable du dossier de réadaptation

physique. Le but de la lecture du contrat de service était d'indiquer au personnel présent, que ce contrat existait maintenant et qu'il était en vigueur.

Étape 6. Échange et discussion sur la responsabilité et l'autorité de chaque membre. Cette étape a eu lieu en présence de tous les intervenants, sauf l'infirmière scolaire travaillant à l'école, lors d'une journée pédagogique flottante en octobre. Son but était de discuter de la mission de l'école. Le personnel enseignant n'ayant pas suggéré d'animateur, la directrice de l'école, tel que convenu avec les enseignants, a engagé deux animateurs, spécialistes en recherche-action.

Quelques rencontres ont eu lieu entre les deux animateurs et la directrice de l'école, afin que cette étape du modèle réponde aux besoins du milieu. Suite au projet éducatif, décrit dans cet ouvrage, il devenait nécessaire d'échanger et de discuter du rôle, de la responsabilité et de l'autorité de chaque membre des ministères des Affaires sociales et de l'Éducation travaillant à Joie-de-Vivre. Il était également nécessaire de reviser les préoccupations des membres vis-à-vis de l'intégration.

Des questions furent préparées par les animateurs et présentées sur acétate. Ces sujets traitaient des deux éléments essentiels retenus à la réunion de Mayo et des principes fondamentaux énoncés dans le rapport COPEX, déjà décrits dans ce travail.

Les questions étaient les suivantes: êtes-vous d'accord avec ces principes? percevez-vous l'une ou l'autre de ces catégories comme une limitation au développement intégral du potentiel de chacun? en quoi l'une et l'autre de ces catégories favorise-t-elle le développement intégral du potentiel de chacun des élèves? que voulez-vous dire par intégration au secteur régulier? êtes-vous capables de définir un seuil par rapport au handicap qui pourrait empêcher un élève d'être intégré au secteur régulier? le critère de décision doit-il être d'ordre thérapeutique, pédagogique, psycho-social, pragmatique.

Ces mêmes points étaient d'abord discutés en trois sous-groupes. Une plénière, après chaque discussion, permettait à tous les membres de comparer les différentes perceptions.

A la suite de cette journée d'animation, le désir de poursuivre l'expérience a été manifesté. Pour les enseignants, il était essentiel que les mêmes personnes soient présentes. Malheureusement, l'équipe des professionnels de la santé n'a pas jugé pertinent la poursuite des discussions pour un meilleur fonctionnement de l'équipe-école.

Après maintes demandes, formelles et informelles, faites auprès de ce groupe et de leur patron hiérarchique, il n'a pas été possible d'obtenir leur participation.

Il devint alors évident pour moi que les deux groupes de professionnels ne pourraient converger vers une même mission commune. Après avoir examiné la situation, j'ai constaté que les professionnels de la santé résistaient à mon leadership et en plus résistaient aux autres professionnels de l'école qui devenaient un moyen de pression pour amorcer un changement.

Personnellement, j'aurais désiré que des échanges sur la mission de l'école se continuent, même si un groupe refusait d'y participer. Cependant les professionnels de l'éducation ne l'ont pas vu de cette

manière. Comme la situation le voulait, je ne voulais pas agir d'autorité, je n'ai pas exigé de ces professionnels la poursuite des discussions qui me paraissait des plus fondamentales pour mieux répondre aux objectifs de l'école.

Étape 7. Développement d'un mécanisme de communication à l'intérieur du groupe. La rencontre a eu lieu en septembre au cours d'une journée pédagogique où tous les intervenants travaillant à l'école étaient présents. La directrice de l'école a présenté au personnel les diverses possibilités suivantes concernant les communications, afin d'obtenir un bon fonctionnement du groupe: rencontres générales, rencontres par sous-groupes, rencontres en groupe avec ou sans la présence de la directrice, rencontres individuelles, journal hebdomadaire. Le mécanisme de communication choisi par le personnel fut celui du bulletin "Information", feuillet hebdomadaire de renseignements, produit par l'école. Quant aux professionnels de la pédagogie, ils ont en plus, un mécanisme officiel de communication qui est le conseil des enseignants qui se réunit à chaque fois que des points sont à discuter. Ils sont représentés par un président. L'auteur de cette recherche aurait ardemment désiré que les professionnels de la santé aient aussi un représentant auprès de la directrice de l'école, mais cela n'a pas été réalisable.

Lors de cette septième étape, l'auteur, tel qu'il avait été prévu, a profité de cette rencontre pour parler de son style personnel de gestion, de ses valeurs et de sa façon d'administrer qui sont: un style de leadership situationnel qui privilégie la participation des membres au processus de prise de décision. Ses valeurs sont: la franchise, la collaboration, le travail en fonction des besoins des élèves, le sens des responsabilités et enfin la politesse. Il n'y a pas eu de discussion, mais seulement un exposé, donné par la directrice de l'école, concernant sa vision du monde. D'ailleurs aucune question ne fut posée par les membres.

Étape 8. Planification de l'entraînement des nouveaux membres et l'intégration de ceux-ci à l'organisation. Dans le "nouveau groupe" il y a eu l'infirmière et l'aide-médicale. Avant que le choix du C.H.S.D. ne se fixe sur l'aide-médicale, chacune a été mise au courant du fonctionnement d'une école. Un travail dans un milieu scolaire était une expérience nouvelle pour chacune d'elle. Le cahier de gestion a servi de guide à l'échange. Leur rôle s'est concrétisé au fur et à mesure des rencontres individuelles avec la directrice ou les autres professionnels de l'école qui avaient une bonne expertise des situations vécues à l'école et qui éclairaient les nouvelles venues de leurs conseils. L'une d'elle a participé à la rencontre d'octobre sur la mission de l'école.

Étape 9. Intente pour des rencontres de suivi.

Pour cette étape, tous les membres présents à la septième étape pendant la même journée pédagogique, ont suggéré que des rencontres collectives soient organisées seulement lorsque des points communs, qui touchent les équipes de la pédagogie et la réadaptation physique, seraient à l'ordre du jour. Le personnel a été invité à proposer d'autres façons de faire pour assurer du suivi, mais aucune autre, que celle déjà mentionnée, n'a été formulée.

Personnellement, je pense que l'appropriation de la mission de l'école devrait être l'oeuvre commune de tous les intervenants qui y vivent car:

> La rééducation de l'enfant inadapté doit faire l'objet d'un travail d'équipe et constituer une chaîne dont aucun maillon ne soit rompu, du traitement clinique et pédagogique à la mise au travail.[1]

Cependant, cette appropriation de la mission a été bloquée par une unité de professionnels qui s'identifiaient plutôt à une clinique ou à un hôpital. Pour éviter que le système n'éclate, j'ai dû recourir aux supérieurs, ce qui signifiait de retourner à la voix hiérarchique, ce que j'avais décidé de ne pas faire.

---

[1] Congrès mondial sur les droits de l'enfant, Beyrouth, 16-23 avril 1961, principe III, cité dans COPEX, ibid., p. 616.

Dans un processus de changement, il y a un problème de résistance dont je n'ai pas tenu compte, n'ayant pas imaginé que cette résistance perdurerait.

Le style de gestion inspiré des théories humanistes a eu un effet positif pour tous les professionnels, sauf ceux de la santé. Ces derniers, encore une fois, ont résisté à ce style de gestion et aux autres professionnels, en choisissant de couper les relations plutôt que de les améliorer. Le fait de prendre les cafés et les repas dans un local voisin de la salle du personnel, le refus obstiné de remettre les rapports périodiquement aux dossiers des élèves, ou de ne pas en remettre du tout, le refus de prendre le bulletin "Information", déjà décrit au cours de cet ouvrage, dans le pigeonnier pour une période d'environ deux mois, sont quelques-uns des signes révélateurs de la mentalité des quelques personnes qui résistent au changement.

Ce constat évident du refus de changement de leur part, en plus du fait qu'il faille absolument arriver à obtenir une école qui respecte les objectifs d'une école, nous a amené à chercher d'autres solutions qui ont déjà été envisagées et qui ont déjà été amorcées.

L'unification des deux systèmes, ou des deux groupes de professionnels, n'a pas abouti, car l'organisation n'est pas fonctionnelle. La raison est organique parce que ce sont deux systèmes fonctionnels différents, ayant deux leadership différents. On ne peut unifier deux groupes dont un n'admet pas qu'il travaille avec l'autre. Mon hypothèse serait que les deux groupes admettent qu'ils travaillent ensemble, car ils sont engagés pour travailler dans le même établissement et pour une même clientèle.

Le "nouveau groupe" est demeuré "deux groupes parallèles" et le leadership de l'un de ces groupes se trouvait à l'hôpital et les professionnels de la santé ont conservé leur lien d'appartenance à cet hôpital. La résistance vient du fait qu'ils ne voulaient pas être incorporés dans un groupe d'éducateurs, dans une école.

CONCLUSIONS

Au cours de ce chapitre, nous ferons un retour sur la démarche et ensuite nous conclurons.

Bien que le modèle de Beckhard qui supposait la participation de tous les membres d'un personnel travaillant dans une même organisation ait été appliqué dans l'école, la réponse de certains membres de l'équipe en a réduit la portée. Cependant, ayant aussi adopté un postulat de leadership situationnel, nous avons jugé bon de ne pas pousser plus loin la résistance des personnes, en dépit du modèle qui a permis de changer la situation et d'expérimenter un nouveau style de leadership, afin d'être fidèle aux objectifs fixés, en dépit du problème d'ordre organisationnel. Ce dernier bien qu'éclairci n'a pas pu être résolu mais il nous a permis d'aborder des problèmes de structure organisationnelle.

L'école reste cependant à définir. L'existence des deux groupes découle de la mission qui n'est pas claire et du style de gestion participative. Ce que nous avons décidé dans notre recherche, c'est d'appliquer un style de leadership situationnel et participatif, à l'occasion de la clarification de la mission de l'école. Quand venait le temps de mettre en pratique la mission de l'école, le problème surgissait. Pour

certains, les éducateurs devaient supporter les professionnels de la santé, considérés comme les premiers responsables du bien-être des élèves. Pour d'autres, les professionnels de la santé n'étaient présents dans l'école que pour permettre un meilleur fonctionnement du processus d'éducation-apprentissage, considéré comme étant la mission principale de l'institution, qui est la même dans toutes les écoles.

C'est précisément là où nous en étions rendus dans notre démarche collective. La seconde journée pédagogique prévue à cet effet, aurait amené les gens à décider du caractère principal de l'école, à savoir: si c'était une institution d'enseignement ou une institution de santé, ou plutôt une institution d'éducation préoccupée du développement intégral des élèves ayant des difficultés spéciales.

Au cours du long processus de gestion participative visant à clarifier la mission de l'école, nous avons constaté que l'ambiguïté qui avait résulté de la réunion de Mayo restait presque entière, bien que la polarisation des intervenants se soit manifestée de façon plus évidente. Par ailleurs, le malentendu organisationnel qui couvait dans le milieu depuis les premiers

moments où nous avons ajouté des professionnels, autres que ceux de l'éducation, a atteint son point culminant lorsque les enseignants ont clairement identifié leur frontière après avoir constaté que leur confluence avec leurs collègues de la santé minait progressivement leurs capacités de travailler comme pédagogues dans leurs classes.

En effet, depuis le refus collectif des professionels de la santé de participer à la seconde journée pédagogique, traitant de la mission de l'école, les enseignants ont regroupé leurs résistances individuelles, considérant que pour eux, la mission éducative de l'école devait avoir la priorité. A la suite de cette situation, nous nous sommes interrogés sur le fait d'avoir négligé l'impact du phénomène de la résistance au changement. Aurait-il mieux valu éviter la polarisation qui s'est accrue en ajournant pour quelque temps la démarche? Cette polarisation n'était-elle pas inévitable dans un groupe qui résultait en quelque sorte d'un conglomérat de personnes amenées à vivre ensemble, sans clarification préalable du contrat social qui les liait à l'école?

Cette recherche nous a permis de vérifier objectivement une situation problématique, de clarifier un style de gestion, une mission d'école et un problème de structure organisationnelle. Cette recherche a été effectuée dans le cadre du travail quotidien de l'auteur. Le fait de faire coïncider cette recherche-action avec l'intervention a assuré à cette dernière une qualité d'objectivité qu'elle n'aurait pu obtenir autrement. L'intervention a bénéficié d'un support constant et éclairé des spécialistes de l'université du Québec à Hull et elle a été fondée sur des schèmes théoriques éprouvés.

L'utilisation d'un processus de résolution de problème et d'un cadre théorique, ont été des facteurs dans la clarification de la solution problématique. La solution reste cependant à inventer, pour peu que les personnes qui y sont impliquées en sentent réellement le besoin.

Au terme de cette recherche, il nous semble pertinent de suggérer à ceux qui ont à diriger un groupe de personnes, de prendre en considération que la démonstration intellectuelle d'un problème ne suffit pas à mobiliser les gens à le résoudre. Par ailleurs, ils devraient toujours avoir présent à l'esprit que tout changement nécessite, certes un déséquilibre émotif, mais aussi un désir de chercher dans quelque chose de nouveau, le facteur qui permettra un nouvel équilibre. La résistance au changement demeure selon nous le problème majeur auquel le leader doit faire face.

BIBLIOGRAPHIE

Bergeron, J.L., Côté Léger N., Jacques J. Bélanger, L. Gaëtan Morin, Les aspects humains de l'organisation, 1979.

ENAP, Délégation et efficacité dans la prise de décision. Telos, manuel, Kepner-Tregoe, 1978.

Fayol, Henri, Administration industrielle et générale. Dunod, Paris, 1980.

Kepner et Tregoe, Le manager rationnel. Les éditions d'organisation, Paris, 1975.

Koontz H. O'Donnell, C., Management, principes et méthodes de gestion. McGraw-Hill, 1980.

Maslow, Abraham, Eupsychian Management, Homewood, Ill. Richard Irving Inc., 1965.

McGregor, D., La dimension humaine de l'entreprise. Gauthier-Villars, 1979.

McGregor, D., Le profession de manager. Gauthier-Villars, 1974.

Shevenell, R.-M., Recherches et thèses, Les Éditions de l'Université d'Ottawa, Ottawa, Canada, 1961.

Taylor, Frederic W., La direction scientifique des entreprises. Marabout Service, Verviers, Belgique, 1967.

Vroom, V., Yetton, P.W., Leadership and decision-making, Pittsburgh, 1973.

Documents publics

Commission scolaire régionale de l'Outaouais, École Joie-de-Vivre, Projet éducatif, 1979-80.

Commission scolaire régionale de l'Outaouais, Colloque Hull-Mayo, 1975.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, COREX. L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec, 1976 - Première et deuxième partie.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Adaptation scolaire, Handicapés physiques, avril 1979.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Document de sensibilisation. L'enfant handicapé a-t-il sa place à l'école? novembre 1980.

Gouvernement du Québec, Les handicapés physiques, Rétrospection, document de presse, vol. 2, no 6, 1980.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Loi du Conseil supérieur de l'Éducation, Préambule, 1964, chapitre 214.

Université du Québec, Centre d'études universitaires dans l'ouest québécois, Le Mémoire de Maîtrise. Hull, 1979.

APPENDICE I

1. Infirme moteur cérébral léger et moyen

"L'enfant qui, à la suite d'une atteinte organique légère ou moyenne au niveau des centres de contrôles moteurs du cerveau manifeste une incoordination motrice légère ou moyenne ou des troubles sensori-moteurs légers ou moyens, a besoin de mesures de rééducation physique, sensori-motrice et pédagogique intégrées dans son programme scolaire."

2. Infirme moteur cérébral grave

"L'enfant qui, à la suite d'une atteinte organique grave au niveau des centres de contrôle du cerveau manifeste une incoordination motrice grave ou des troubles sensori-moteurs graves, a besoin de mesure de rééducation physique, sensori-motrice et/ou pédagogique intégrées dans son programme scolaire."

3. Déficient physique

"L'enfant qui est atteint d'une maladie organique, extra-cérébrale, suffisamment sévère et/ou nécessitant des soins intégrés à son programme scolaire et des mesures pédagogiques particulières. Exemple: cardiopathie, arthrite, dystrophie musculaire, maladie pulmonaire."

4. Épileptique non-contrôlé

"L'enfant qui est atteint d'une affection nerveuse chronique caractérisée par des crises convulsives mal ou non contrôlées."

5. Déviations multiples

"Tout enfant qui présente plus d'un syndrome à la fois; c'est-à-dire déviation physique associée à une déviation socio-affective majeure et/ou une déviation grave au niveau des apprentissages."

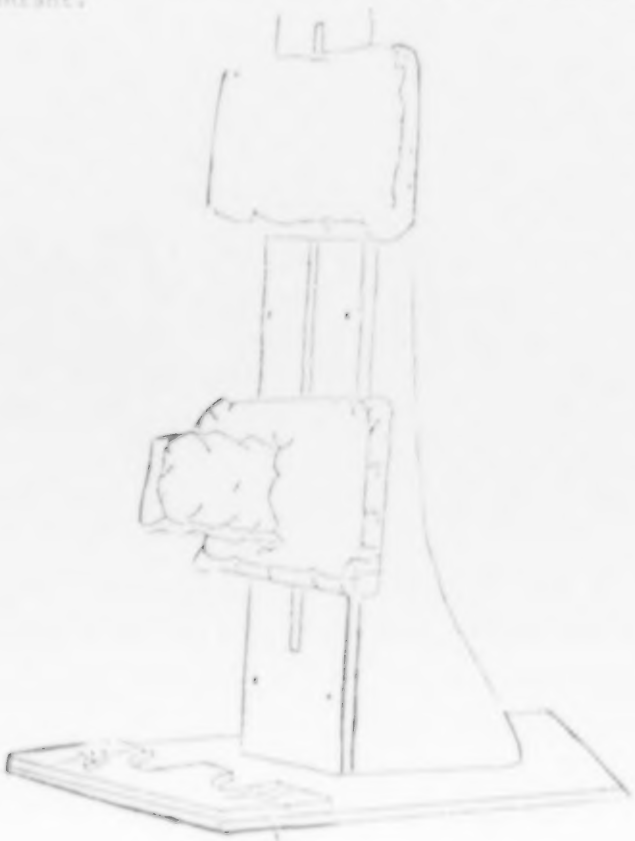
APPENDICE II

Planche ventrale

Elle a été conçue pour permettre, même à l'enfant le plus sévèrement handicapé, qui n'a peut-être pas le contrôle de son tronc, d'atteindre une posture droite. Les enfants paralytiques cérébraux, en particulier, ont besoin d'appareillages qui non seulement facilitent le fait de s'asseoir ou de se tenir debout, mais qui rendent possible l'acquisition d'un meilleur contrôle du corps et l'amélioration de son habileté motrice.

La planche ventrale répond à ces objectifs et vise particulièrement à s'opposer aux difformités du dos, des genoux, des jonctions de la hanche, qui sont fréquemment le résultat de longues périodes en position assise.

Ce genre de planche ventrale est disponible en trois hauteurs. De plus, chacune d'elle est ajustable à chaque enfant.



APPENDICE III

Communicateur

Le Communicateur Canon est une ultra-mini dactylo électronique format calculatrice de poche.

Il permet aux personnes qui ne peuvent communiquer verbalement d'écrire ce qu'elles veulent dire.

Les 26 lettres de l'alphabet, 26 symboles, Ex.: le point, la virgule et les chiffres composent les touches de ce communicateur.

Le message est retranscrit sur mini-ruban qu'émet automatiquement la machine (à gauche en haut).

Il fonctionne avec piles et un "rechargeur" est fourni avec cette petite invention des plus utiles.

APPENDICE IV

Mini-support pour la marche

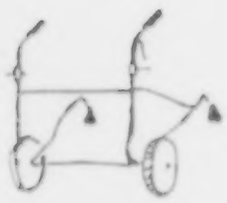
Ce mini-support pour la marche ne se plie pas. Il est à la fois léger et stable et permet de marcher confortablement supporté. De plus, les poignées sont ajustables.

Marchette avec selle

Cette marchette permet au jeune handicapé de se déplacer facilement tout en étant maintenu à la taille. De plus, elle est ajustable.

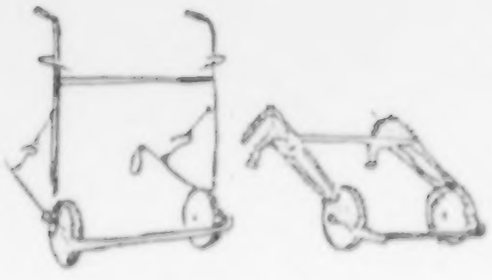
Support mobile à deux roulettes

Ce support mobile à deux roulettes pour la marche se plie. Il est à la fois léger et stable et permet de marcher confortablement supporté. De plus, les poignées sont ajustables.



Minisupport pour la marche

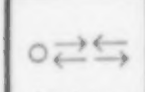
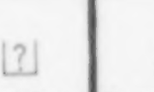
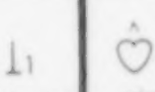
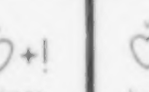
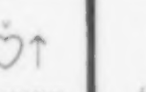
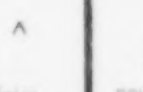
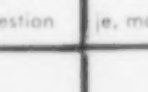
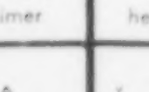
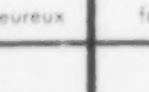
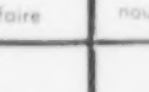
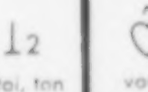
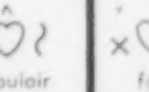
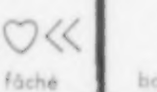
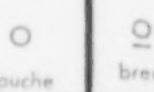
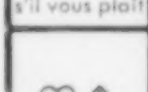
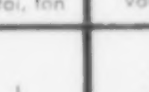
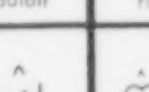
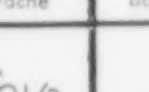
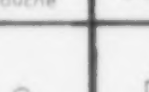
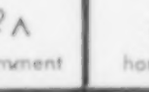
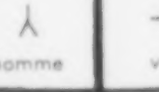
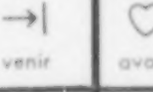
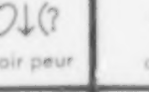
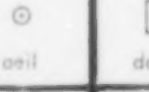
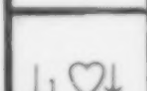
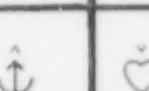
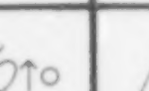
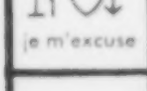
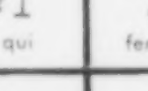
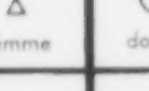
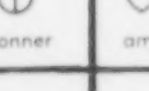
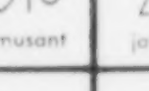
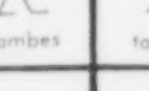
Marchette avec selle



Support mobile à deux roulettes
pour la marche

APPENDICE V

Tableau Bliss

0	1	2	3	4	5	6
 bonjour	question	 je, moi, mon	 aimer	 heureux	 faire	 nourriture
s'il vous plaît	pourquoi	 tu, toi, ton	vouloir	 fâché	 bouche	 breuvage
merci	comment	homme	 venir	 avoir peur	 oeil	 dormir
 je m'excuse	qui	femme	 donner	 amusant	 jambes	 toilette
contraire	qu'est-ce que, que	 père	 fabriquer	 bon	 main	 douleur
 beaucoup	quel, lequel	mère	aider	 grand	 oreille	vêtements
 musique	où	 frère	 penser	 jeune, neuf	 nez	 sortie